SÉRIE 10
Ries/Pronex

ENCICLOPÉDIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Marilia Morosini
Organizadora

1

ediPUCRS

ENCICLOPÉDIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Marilia Morosini
Organizadora

1

PUCRS

CONSELHO EDITORIAL EDIPUCRS

Chanceler Dom Jaime Spengler

Reitor Evilázio Teixeira | **Vice-Reitor** Manuir José Mentges

Carlos Eduardo Lobo e Silva (Presidente), Luciano Aronne de Abreu (Editor-Chefe), Adelar Fochezatto, Antonio Carlos Hohlfeldt, Cláudia Musa Fay, Gleny T. Duro Guimarães, Helder Gordim da Silveira, Lívia Haygert Pithan, Lucia Maria Martins Giraffa, Maria Eunice Moreira, Maria Martha Campos, Norman Roland Madarasz, Walter F. de Azevedo Jr.

Conforme a Política Editorial vigente, todos os livros publicados pela editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EDIPUCRS) passam por avaliação de pares e aprovação do Conselho Editorial.

SÉRIE 10
Ries/Pronex

ENCICLOPÉDIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Marilia Morosini
Organizadora

1

ediPUCRS
PORTO ALEGRE
2021

© EDIPUCRS 2021

CAPA e DIAGRAMAÇÃO EDIPUCRS
COORDENADORA DA REVISÃO ACADÊMICA Marilene Gabriel Dalla Corte
REVISÃO Carol Ferrari, Débora Porto, Karoline Broll, Maytê Moreira, Rosana Maron

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E56 Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES [recurso eletrônico] / Marilia Morosini (organizadora). – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2021.
Recurso on-line (2 v.) ; - (Ries/Pronex ; v. 10 e 11).

Modo de acesso: <http://www.pucrs.br/edipucrs/>
ISBN 978-65-5623-009-2 (v. 1)
ISBN 978-65-5623-010-8 (v. 2)

1. Ensino superior. 2. Educação. I. Morosini, Marilia. II. Série.

CDD 23. ed. 378

Anamaria Ferreira – CRB-10/1494
Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

Todos os direitos desta edição estão reservados, inclusive o de reprodução total ou parcial, em qualquer meio, com base na Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, Lei de Direitos Autorais.

Editora Universitária da PUCRS
Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone/fax: (51) 3320 3711
E-mail: edipucrs@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/edipucrs

SUMÁRIO

11 **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

25 **APRESENTAÇÃO**

35 **I INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**
Marilia Morosini e Marilene Gabriel Dalla Corte

INTRODUÇÃO 35

Natureza da internacionalização da Educação Superior 36

Sínteses contemporâneas da Internacionalização da Educação Superior 41

1 CONCEPÇÕES E INTERFACES QUE PERMEIAM A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 45

1.1 Globalização e sociedade do conhecimento 47

1.2 Globalização e Educação Superior 48

1.3 Educação Superior como serviço 54

1.4 Educação Superior como bem público 55

1.5 Modelos de internacionalização da Educação Superior 56

1.6 Internacionalização da Educação Superior e interculturalidade 65

1.7 Internacionalização da Educação Superior e estratos socioeconômicos 67

2 POLÍTICAS PÚBLICAS, CONTEXTOS EMERGENTES, ATORES E NÍVEIS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 73

2.1 Políticas públicas de internacionalização 74

2.2 Contextos emergentes e internacionalização da Educação Superior 77

2.3 Atores da internacionalização da Educação Superior 79

2.4 Organismos internacionais / multilaterais – atores intergovernamentais . 80

2.5 Atores não governamentais ou quase organizações governamentais 90

2.6 Níveis internacional, inter-regional e regional da Educação Superior 95

2.7 Nível internacional da Educação Superior – mecanismos de colaboração e atuação compartilhada 105

2.8 Internacionalização da Educação Superior na América Latina..... 111

2.9 Internacionalização da Educação Superior no Brasil 117

3 ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ...124

3.1 Expansão da internacionalização da Educação Superior 125

3.2 Estratégias de institucionalização da internacionalização 127

3.3 Estratégias de institucionalização da internacionalização – formas 133

3.4 Estratégias de institucionalização da internacionalização – formação acadêmica..... 140

3.5 Estratégias de avaliação da qualidade da internacionalização da Educação Superior.....142

3.6 Tecnologias digitais e estratégias de internacionalização da Educação Superior 155

REFERÊNCIAS.....158

171 **II POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Sérgio Roberto Kieling Franco

INTRODUÇÃO.....171

1 POLÍTICA / POLÍTICAS.....178

1.1 Políticas sociais.....178

1.2 Políticas públicas.....179

1.3 Políticas educacionais.....179

1.4 Políticas de Educação Superior *180*

1.5 Política regional / internacional..... *181*

2 INSTRUMENTOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR 182

2.1 Atos legais e normativos *182*

2.2 Preceitos constitucionais *183*

2.3 Preceitos legais *185*

2.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).....*186*

2.5 Plano Nacional de Educação (PNE).....*186*

2.6 Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG)..... *190*

2.7 Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação..... *194*

3 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....194

3.1 Instituições governamentais.....*196*

3.3 Classificação das instituições de Educação Superior por organização acadêmica *204*

3.4 Regulação da Educação Superior *208*

3.5 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)..... *209*

3.6 Pós-graduação lato sensu *210*

3.7 Pós-graduação stricto sensu.....*211*

3.8 Pós-doutorado.....*211*

3.9 Educação a distância.....*212*

3.10 Extensão universitária *212*

3.11 Políticas de desenvolvimento da pesquisa *213*

4 DIRECIONAMENTOS POLÍTICOS.....215

4.1 Educação como direito *215*

4.2 Sistema Nacional de Educação *216*

4.3 Qualidade da Educação Superior *218*

4.4 Formação de professores para a Educação Básica *220*

4.5 Universidade Aberta do Brasil (UAB) *222*

4.6 Formação de profissionais da Educação Superior *224*

4.7 Financiamento da Educação Superior *224*

4.8 Expansão da Educação Superior pública *226*

4.9 Expansão da Educação Superior privada *228*

4.10 Democratização da Educação Superior *229*

REFERÊNCIAS **232**

239 **III GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Maria Estela Dal Pai Franco e Solange Maria Longhi

INTRODUÇÃO **239**

Natureza *241*

Origens, desenvolvimento e organização do campo *242*

Movimentos e períodos *244*

Complexidade da Gestão da Educação Superior e abordagens emergentes *247*

Encaminhamentos *249*

1 CONCEPÇÕES E DIRETRIZES INSTITUCIONAIS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR **259**

1.1 Gestão da missão da Educação Superior na sociedade do século XXI *260*

1.2 Gestão democrática na Educação Superior *265*

1.3 Gestão do conhecimento na Educação Superior *274*

1.4 Gestão da tecnologia na Educação Superior *289*

1.5 Gestão da sustentabilidade na Educação Superior 298

2 ORGANIZAÇÃO E PROCESSOS DECISÓRIOS INSTITUCIONAIS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 305

2.1 Arquiteturas acadêmicas (ArCas) e gestão de sistemas educativo e científico 307

2.2 Níveis de organização e processos decisórios nas Instituições de Educação Superior 320

2.3 Gestão e institucionalização do ensino, pesquisa e extensão 326

2.4 Gestão dos processos institucionais: planejamento e desenvolvimento da Educação Superior..... 330

3 MOVIMENTOS ASSOCIATIVOS ACADÊMICOS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 345

3.1 Gestão da Educação Superior e movimentos acadêmicos institucionais, nacionais e internacionais 347

3.2 Gestão da Educação Superior e novos arranjos institucionais: grupos e redes de pesquisa.....355

REFERÊNCIAS.....367

391 **IV AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Denise Balarine Cavalheiro Leite e Marlis Morosini Polidori

INTRODUÇÃO.....391

1 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (AES): ASPECTOS CLÁSSICOS, TRADICIONAIS E HEGEMÔNICOS.....394

1.1 Origens da palavra avaliação 394

1.2 Natureza e campo científico da avaliação 394

1.3 História. Significados e valores da avaliação..... 402

1.4 Avaliação Institucional Clássica, Tradicional e Hegemônica 412

1.5 Quadros referenciais – Modelos e padrões de avaliação.....413

1.6 Modelos de avaliação 417

1.7 Padrões da qualidade 419

1.8 Avaliação da pesquisa 420

1.9 Medidas em avaliação. Indicadores. Ranking 422

1.10 Avaliação e impactos. Efeito, efetividade e eficácia da avaliação. Relevância social 428

1.11 Avaliação e acreditação 430

2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: POLÍTICAS E SISTEMA DE AVALIAÇÃO 433

2.1 Avaliação da graduação – Sinaes 435

2.2 Avaliação da pós-graduação 445

3 AUTOAVALIAÇÃO COMO AVALIAÇÃO SOLIDÁRIA: A CONTRIBUIÇÃO DA AMÉRICA LATINA AOS ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO 448

3.1 Participação e protagonismo 448

3.2 Autoavaliação (AA) 450

3.3 Avaliação de responsabilidade democrática 451

3.4 Avaliação participativa de redes de pesquisa e colaboração 464

4 REFINANDO DISCUSSÕES SOBRE AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO SUPERIOR ... 470

REFERÊNCIAS 473

477 SOBRE OS AUTORES

481 ÍNDICE TEMÁTICO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AA – Autoavaliação

Abave – Associação Brasileira de Avaliação Educacional

ABC/MRE – Agência Brasileira de Cooperação

Abed – Associação Brasileira de Educação a Distância

Abmes – Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior

Abruc – Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior

Acafe – Associação Catarinense das Fundações Educacionais

ACE – Avaliação das Condições de Ensino

ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação

ACO – Avaliação das Condições de Ofertas

AEI – Australian Education Index

Aera – American Educational Research Association

AES – Avaliação a Educação Superior

AF – Anos Finais da Educação Fundamental

Afirse – Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education

AGCS – Acordo Geral sobre Comércio de Serviços, da Organização Mundial do Comércio

Aidu – Associação Ibero-Americana de Docência Universitária

Aiesec – Plataforma Internacional para jovens descobrirem e desenvolverem o seu potencial

AIP – Avaliação Institucional Participativa

AIR – Association for Institutional Research

AIU – Associação Internacional de Universidades da Unesco

AL – América Latina

AL&C – América Latina e Caribe

Alba – Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América

Alca – Área de Livre Comércio das Américas
AMGI – Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
Andes – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
Andes-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Andifes – Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpad – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPG – Associação Nacional de Pós-Graduandos
Anpocs – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
Anpuh – Associação Nacional de História
Anup – Associação Nacional das Universidades Particulares
APCN – Aplicativo para Propostas de Cursos Novos
APG – Associação de alunos de pós-graduação / Associação de Pós-Graduandos
ArCas – Arquiteturas acadêmicas
Arcu-Sul – Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do Mercosul
ARWU – Academic Ranking of World Universities
Ashe – Association for the Study of Higher Education
AUE – Associação de Universidades Europeias
AUGM – Associação de Universidades do Grupo Montevideo
Auip – Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado
Aulp – Associação de Universidades de Língua Portuguesa
Avea – Ambientes Virtuais de Ensino e de Aprendizagem
BA – Bahia
Bepe – Bolsa Estágio de Pesquisa no Exterior
BIB – Boletim Informativo Bibliográfico
Bird – Banco Mundial - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BPE – Bolsas de Pesquisa no Exterior
Brasilead – Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância
Bric – Bloco de países composto por Brasil, Rússia, Índia, China
Brics – Bloco de países composto por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
C&T – Ciência e Tecnologia

CAN – Comunidade Andina de Nações
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Capes/FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia
Capes-Print – Programa Institucional de Internacionalização
Caricom – Comunidade do Caribe
CAs – Centros Acadêmicos
CEB – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
Cedeao – Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental
Cedes – Centro de Estudos Educação & Sociedade - Unicamp
CEE – Comunidade Econômica Europeia
Cees – Centro de Estudos em Educação Superior, PUCRS
Cefet – Centro Federal de Educação Tecnológica
Ceidis – Consórcio Surandino
Celac – Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos
Cenda – Comunicación y Desarrollo Andino
Cepal – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
Ceri – Centre for Educational Research and Innovation
CERN – Organização Europeia para a Pesquisa Nuclear
CES – Centro de Estudos Sociais, Portugal
CES – Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
Cesu – Centro de Estudios Superiores Universitarios
CETPP – Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
CETs – Centros de Educação Tecnológica
CFE – Conselho Federal de Educação
CGHE – Centre for Global Higher Education
Cheps – Centre for Higher Education Policy Studies, Twente University, Holanda
CI – Conceito Institucional
CI – Internacionalização Integral
Ciadi – Centro Internacional para a Arbitragem de Disputas
Ciam – Programa Colaboração Interamericana em Materiais
Cidu – Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária
CIHE – Center for International Higher Education, Boston College
Cinda – Centro Interuniversitário de Desenvolvimento
CIPP – Contexto, Insumo, Processo e Produto

Clacso – Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais
CMES – Conferência Mundial de Educação Superior
CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Colam – Colégio das Américas (Colam)
Comung – Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
Conaes – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Conahec – Consortium for North American Higher Education Collaboration
Copec – Organização de Pesquisa em Educação e Ciências
Coursera – Plataforma de cursos *on-line*, USP
CP – Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CPC – Conceito Preliminar de Curso
CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa
Cres – Conferência Regional da Educação Superior da América Latina e Caribe
CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil
Criscos – Conselho de reitores para a integração da sub-região Centro Oeste da Sulamérica
Crub – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CsF – Programa Ciência sem Fronteiras
CSHE – Center for Studies in Higher Education, University of California – Berkeley
Csuca – Consejo Superior Universitário Centroamericano
CT&I – Ciência, Tecnologia e Inovação
CTC-ES – Conselho Técnico Científico da Educação Superior
CT-Mar – Programa Ciências do Mar
CWCU – Center for World Class Universities, Shangai Jiao Ton University
CYTED – Programa Ibero-Americano de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento
DAAD – Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DGPB/CNPq – Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil (DGPB-CNPq)
Dinter – Doutorado Interinstitucional
EAD – Educação a distância
Eair – European Higher Education Society

EB – Educação Básica

ECG – Cidadania Global

ECM – Educação para a Cidadania Mundial

ECO-92 – Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento

EDINEB – Network International Education & Innovation Consultant

EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável

EEES – Espaço Europeu de Educação Superior

EHEA – Espaço Europeu de Educação Superior

EI – Educação Infantil

Eiestec – Espaço Interamericano de Ensino Superior Técnico e Tecnológico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

Emulies – Campus "Mulheres Líderes de Instituições de Ensino Superior nas Américas"

Enad – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENCTI – Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Enlaces – Espaço Latino americano e Caribenho de Educação Superior; Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior

ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EPU – Enciclopédia de Pedagogia Universitária

ER – Educação e Realidade, Faced, UFRGS

ERA – European Research Area

Eres – Espaço Regional de Educação Superior

ES – Educação Superior

ESPCA – Escola São Paulo de Ciência Avançada

ESRC – Economic and Social Research Council, Reino Unido

ETS – Educational Testings Service

EU – European Union / União Europeia

EUA – Estados Unidos da América

Faced – Faculdade de Educação

Fapergs – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

Fapesp – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FAPs – Fundações de Apoio a Pesquisas Estaduais

Fasubra – Federa*ção de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras*

Fator H – Fator de Hirsh

FCC – Fundação Carlos Chagas

Feevale – Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo

FGV – Fundação Getúlio Vargas

Fies – Fundo de Financiamento Estudantil

Finep – Financiadora de Estudos e Projetos

Fiuc – Federação Internacional de Universidades Católicas

Flaes – *Fórum Latino-americano de Educação Superior*

FLTA – Capes/Fulbright Professor Assistente de Língua Portuguesa nos EUA

FNDCT – Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNDEP – *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*

Focalal – Fórum de Cooperação América Latina-Ásia do Leste

Fomerco – Fórum Universitário Mercosul

Foprop – Fórum Nacional de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação das IES Superior Brasileiras

Forges – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

Forgrad – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação

Forplad – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e de Administração das Instituições Federais

Forpred – *Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação*

Forproex – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras

Funttel – Fundo de Desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações

Gats – General Agreement on Trade in Services; Acordo Geral de Comércio e Serviços

Gcub – Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras

Gepaes – Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior,Unb

Gepes – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior, Universidade de Campinas

Gepes – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior, Universidade Federal do Pará

Geppes/UCDB – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas de Educação Superior

Geres – Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior

GES – Gestão da Educação Superior

GEU – Grupo de Estudos sobre Universidade

GEU/PPGSoc – Grupo de Estudos sobre Universidade, Pós-Graduação em Sociologia, UFRGS

GEU/UFPel – Grupo de Estudos sobre Universidade, Universidade Federal de Pelotas

GEU/UFSM – Grupo de Estudos sobre Universidade, Universidade Federal de Santa Maria

GEU/Unemat – Grupo de Estudos sobre Universidade, Universidade do Estado do Mato Grosso

GEU/Unesq – Grupo de Estudos sobre Universidade, Universidade do Extremo Sul Catarinense

GEU/UPF – Grupo de Estudos sobre Universidade, UPF

GEU/UTFPR – Grupo de Estudos sobre Universidade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná

GEUIpesq/Edu – Grupo de Estudos sobre Universidade Inovação e Pesquisa, Educação, UFRGS

GO – Goiás

GQT – Gerência da Qualidade Total

GT – Grupo de trabalho

Guni – Global University Network for Innovation

HE – Higher Education

HEFCE – Higher Education Funding Council of England

IaH / I@H – Internationalisation at Home; Internacionalização em casa

IAU – International Association of Universities, França

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ibict – Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia

Ices – Instituições Comunitárias de Educação Superior

ICH – Capital Humano

ICT – Instituição de Ciência Tecnologia e Inovação

IDA – Associação Internacional de Desenvolvimento

IDD – Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado

IES – Instituição de Educação Superior

Iesae – Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1971 a 1990.

Iesalc – Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe; Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e no Caribe

IF – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia

IFC – Corporação Financeira Internacional

IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

IFE – Instituto Federal Superior de Educação Profissional e Tecnológica

Ifet – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IGC – Índice Geral de Cursos
Iglu – Centro Iglu Região Brasil
Iglu – Instituto de Gestão e Liderança Universitárias
IIE – Instituto Internacional de Educação
Ilea – Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados, UFRGS
Inct – Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
InovAval – Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação, UFRGS
Inpeau – Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária, UFSC
INQAAHE – International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education
IoC – Internationalisation of the Curriculum; Internacionalização do currículo
Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IsF – Programa Idiomas sem Fronteiras
Isfte – International Society for Teacher Education
Iupui – Indiana University - Purdue University (fusão), Indianapolis, EUA
JCR – Journal Citation Report
JSPS – University International Strategy Council
KAM – Knowledge Assessment Methodology
KEI – Knowledge Economy Index
KI – Knowledge Index
Lasa – Latin American Studies Association
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LES – Laboratório de Ensino Superior
Life – Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Professores
Lilla/UT – Instituto Lozano de Estudos Latino-Americanos, University of Texas, Austin
LMS – Learning Manegement System
Lúmina – Plataforma de Ensino, utilizada na UFRGS
Marca – Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados
Mare – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MBA – Master in Business Administration
MBE – Master in Business Engeenering
MCTIC – Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação
MEC – Ministério da Educação
Mercosul – Mercado Comum do Sul

Mexa – Mecanismo de Credenciamento ou Acreditação de Cursos de graduação do Setor Educacional do Mercosul

MEXT – Ministro de Educação e de Ciência

MG – Minas Gerais

Minter – Mestrado Interinstitucional

MNA – Movimento dos Países Não Alinhados

Mooc – Massive Open Online Courses; Cursos Online Massivos Abertos

Nafsa – Associação de Educadores Internacionais

NAP – Nova Administração Pública

Naric/Enic – National Academic Recognition Information Centres / European Network of Information Centres

NAUs – Núcleos de Avaliação das Unidades

NCHEMS – National Center for Higher Education Management Systems

NDRI – National Database for Research into International Education

Nepet – *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Tecnológica*

NGP – Nova Gestão pública

Nifede – *Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación/* Untref

NPM – New Public Management,

Nupeau – Núcleo de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária

Nupes – Núcleo de Pesquisa de Ensino Superior, USP, assimilado pelo NUPP, USP

Nupp – Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas, USP

Obeduc – Programa Observatório da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OECD – Organization for Economic Co-operation and Development

OEI – Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

OER – Open Educational Resources

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONG – Organização Não Governamental

ONGs – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

OPLP – Organização dos Países de Língua Portuguesa

Orealc – Oficina Regional de Education para América-latina y el Caribe, Unesco

OUI – Organização Universitária Interamericana

PACTI – Plano de Ação em Ciência, Tecnologia & Inovação

PAG – Plano de Ação Governamental

Paiub – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

Paiufrgs – Programa de Avaliação Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Paiung – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Integrantes do Comung

Palop – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

Paru – Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PBDCT – Plano Brasileiro de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PCS/CPLP – Programa de Cooperação em Matéria de Ciências Sociais para os Países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

PD&I – Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PE – Plano Estratégico

PECG – Programa Estudante Convênio Graduação

PECPG – Programa Estudante Convênio Pós-Graduação

PFPG – Programa de Associação para Fortalecimento da Pós-Graduação

PhD – Doutor

Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PLI – Programa de Licenciaturas Internacionais, França e Portugal

PMD – Países Menos Desenvolvidos

Pnaes – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNCT&I – Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico

PND-NR – Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República

PNE – Plano Nacional de Educação

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

Pnud – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PR – Paraná

Prae – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

ProÁfrica – Programa de Cooperação Temática em Matéria de Ciência e Tecnologia

Prodocência – Programa de Consolidação das Licenciaturas

Proedes – Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade, UFRJ

Prograd – Pró-Reitoria de Graduação

Pronex – Programa de Apoio a Núcleo de Excelência, CNPq

Prosul – Programa Sul-Americano de Apoio às Atividades de Cooperação em Ciência e Tecnologia

Prouni – Programa Universidade para Todos

PRP – Programa de Residência Pedagógica

PUC-RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PVE – Programa Professor Visitante do Exterior

QA – Quality Assurance

Raies – Rede de Avaliação Institucional de Educação Superior

Rana – Rede de Agências Nacionais de Acreditação

RBAE – Revista Brasileira de Administração da Educação (Anpae)

RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos-Inep

Redalyc – Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Rede GEU – Grupo de Estudos sobre Universidade

Rede Universitas-BR – ligada ao GT11/Anped, de Política de Educação Superior

Relapae – Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación

Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Revista Gual – Gestão Universitária na América Latina

RGPI – Rede Gaúcha de Propriedade Intelectual

RicYt – Rede Iberoamericana de Ciência e Tecnologia

Ries – Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior

Riseu – Red de Investigadores de Educación Superior

RNPE – Resarch Networks Participatory Evaluation

RUF – Ranking Universitário Folha

Saece – Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación

SBEC – Sociedade Brasileira de Educação Comparada

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SCI – Science Citation Index

Scielo – Scientific Electronic Library Online

Scup – Society for College and University Planning;

Seed – Secretaria de Educação a Distância

SEM – Setor Educacional do Mercosul

Seres – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SES – Secretaria de Educação do Ministério da Educação

Sesu – Secretaria de Educação Superior

Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SFH – Strategic Fund for Establishing International Headquares

SGA – Sistemas de Gestão Ambiental

Sibec – Sociedades Iberoamericanas de Educación Comparada

Sica – Sistema de Integração Centro-Americano

SIDs – Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento

Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SIR – Scimago Institutions Rankings

Sise – Sistema de Seleção Unificada

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

SNE – Sistema Nacional de Educação

SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

Sprint – São Paulo Researchers in International Collaboration

SRHE – Society for Research into Higher Education, University College London, UK

SSCI – Social Science Citation Index

SVA – Sociologia da Valoração e da Avaliação

TD – Tecnologias Digitais

Team – Tertiary Education and Management, Journal of EAIR

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

Trips – Acordo sobre Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual relacionados ao Comércio

UAB – Universidade Aberta do Brasil

Ucces – Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UCL – University College London, Institute of Education, UK

UCPel – Universidade Católica de Pelotas

UCS – Universidade de Caxias do Sul

UCV – Universidade Católica da Venezuela,

Udelar – Universidad de La República

Udual – Unión de Universidades de América Latina; União de Universidades de América Latina

Uealc – Espaço comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e Caribe

Uerj – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFABC – Fundação Universidade Federal do Abc
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPel – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rei
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UGs – Universidades Globais
Ulbra – Universidade Luterana do Brasil
Uminho – Universidade do Minho, Portugal
Unam – Universidade Nacional Autônoma do México
Unamaz – Associação de Universidades Amazônicas
Unasul – União de Nações Sul-Americanas
UnB – Universidade de Brasília
Unbundling – Bundle + Comb, conhecimento em partes
UNE – União Nacional de Estudantes
Unesco – United Nations Education, Scientific and Cultural Organization; Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UniCon – Universidade do Contestado
Unicruz – Universidade de Cruz Alta
Unifap – Fundação Universidade Federal do Amapá
Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Unila – Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unilab – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Unipampa – Universidade Federal do Pampa, Bagé
UniRede –Associação Universidade em Rede

Unisc – Universidade de Santa Cruz
Untref – Universidad Nacional de Tres de Febrero
UNU – Universidad de Naciones Unidas
UPC – Universidad Politécnica de Catalunya
UPF – Universidade de Passo Fundo
Urcamp – Universidade da Região da Campanha
URI – Universidade Regional Integradas do Alto do Uruguai e das Missões
URSS – União Soviética
USA – United States of America; Estados Unidos da América
USP – Universidade de São Paulo
WCCES – Conselho Mundial de Sociedades de Educação Comparada
WCHE – World Conference on Higher Education
WCU – World Class University; Universidades de Classe Mundial

APRESENTAÇÃO

Construir uma enciclopédia é um desafio e uma ambição imensos. O êxito nessa empreitada não é dado somente a uma pessoa e, muitas vezes, nem mesmo a um grupo. Não é simplesmente um desejo! Interfere nessa ambição, de maneira marcada, um conjunto de condições que devem estar materializadas, tais como o reconhecimento de uma sólida trajetória acadêmica dos que a estão construindo, o suporte institucional para fazê-lo, o fomento de agências de pesquisa estadual/nacional e os sinais do tempo, que clamam por uma compreensão do campo do conhecimento. A síntese anterior traz velada a noção de campo científico (BOURDIEU, 1983), conceito complexo que, além de perspectivas intrínsecas, envolve a sua posição relacional com outros campos do conhecimento, o que condiciona hierarquias de autoridade científica e de afirmação da verdade científica.

Nessa compreensão, a Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior (Ries) assumiu o desafio de construir a *Enciclopédia Brasileira de Educação Superior* (Ebes). A rede reflete o trabalho coletivo de um grupo de professores investigadores, com destaque nacional e internacional, que se dedicam ao estudo da Educação Superior e pertencem a diferentes instituições universitárias consolidadas. A Ries, reconhecida como Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação, por duas vezes (2004-2009 e 2016 – 2022), recebeu fomento do CNPq/Fapergs/Pronex para a construção da Enciclopédia. A Ries busca configurar a Educação Superior como campo científico de produção de pesquisa, objetivando clarificar o campo de conhecimento e desenvolver condições para consolidar a rede de pesquisadores na área da Educação Superior.

Em sua trajetória, iniciada formalmente em 1999, a Ries já realizou diversas jornadas e seminários e sediou projetos emblemáticos como o Observatório Capes/Inep de Qualidade da Educação Superior. A Rede Ries não se constrói isoladamente, mas se alimenta das redes que seus membros lideram e/ou integram. É através das

metarredes que a constituem, que formou uma multiplicidade de pesquisadores em todos os níveis educacionais, desde aprendizes de iniciação científica, até mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos. Seus pesquisadores têm-se destacado na construção do campo e vêm expressando-se em publicações de fundo, como artigos, livros, a Série Ries/Pronex (EDIPUCRS) e, com maior ambição, as enciclopédias. O adentrar nas enciclopédias configura-se não só na produção sobre o campo, per se, mas no reconhecimento da autoridade científica da Ries.

A mais embrionária foi a *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* (EPU) (2003), que buscava reconstituir a história da construção do campo em algumas instituições universitárias do Rio Grande do Sul, que se dedicavam a pensar e pôr em prática a Pedagogia Universitária. A EPU tinha como foco o local, nesse caso, representado por instituições com práticas inovadoras. Era um tempo do predomínio da crença da qualidade do Ensino Superior atrelada à formação pós-graduada em alguma área do conhecimento científico e aliada ao senso comum de ser professor.

À Enciclopédia anterior, seguiu-se o segundo volume, a *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – volume 2 – Glossário* (EPU 2) (2006), que objetivou não só dar continuidade à consolidação da área da Educação Superior, mas também contribuir para a metateoria da Pedagogia Universitária, na medida em que, através da conceituação e categorização temáticas, proporcionava um estado de conhecimento do campo. Com a EPU 2, a Ries ampliava seus horizontes para pensar a Pedagogia Universitária numa perspectiva epistemológica e adentrava a construção de verbetes, congregados em eixos refletores do campo da Educação Superior. Assim como na EPU, nessa Enciclopédia, foi concedida autonomia aos membros da Rede, para que se responsabilizassem pelos seus capítulos, ou seja: eram pesquisadores escrevendo sobre o tema que dominavam, com ampla liberdade para a seleção e escrita conceitual de verbetes, seguindo orientações do grupo quanto à forma de apresentação. A *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário* constitui-se na expressão do amadurecimento dos pesquisadores da Ries.

Adentrando nos sinais dos tempos, marcados pelo respeito à diversidade e influenciados pelo contexto da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 2009, que afirmava que a Educação Superior é direito público, com base "na solidariedade e no respeito mútuo, além da promoção de valores humanísticos e diálogo intercultural" (UNESCO, 2009, p. 4), a Ries se propôs a mais um grande desafio. Esse desafio adquiriu um formato de oralidade de *experts* internacionais da Comunidade

de Países de Língua Portuguesa (CPLP), no *Seminário Internacional de Educação Superior da CPLP* (2009) com apoio da Unesco, Capes, CNPq, PUCRS e UAlgarve. Essa produção amplia os horizontes da Pedagogia Universitária à Educação Superior e reflete os trabalhos apresentados por representantes de países como Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe. Vai mais além e contrasta as apresentações com reflexões de pesquisadores, da área da Educação Superior, nacionais e do Mercosul. Com essa Enciclopédia, ficava firmado que a Educação Superior deve contribuir para o desenvolvimento sustentável, baseado na "participação consciente e efetiva de todos, na promoção da democracia, da equidade, da justiça, no qual o desenvolvimento científico, social e econômico dê o seu forte contributo (MOROSINI, M.; SOUZA, C. , 2009, p. 107).

Tal repertório de pesquisa leva a Ries a construir o conceito de Educação Superior em contextos emergentes, entendido como configurações em construção na Educação Superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções preexistentes, refletoras de tendências históricas. São situações que têm o *ethos* do desenvolvimento humano e social na globalização. E, dando prosseguimento a esse caminho, o tema constitui-se no pano de fundo da obra ora em publicação.

Os pesquisadores da Rede, mantendo suas especificidades temáticas e suas trajetórias, após anos de escrita da primeira Enciclopédia, partem para a construção coletiva da Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (Ebes). Essa construção ocorre em um contexto de expansão do sistema educacional e das instituições a ele relacionadas e, principalmente, das ideias da Educação Superior como tendência progressiva e contínua no contexto contemporâneo mundial.

Acreditamos que a Educação Superior como instituição tem no cerne a produção do conhecimento que impregna a função educativa do preparo das novas gerações e de seu protagonismo, sob o foco da formação para a profissão, do exercício da cidadania responsável, da nova geração de pesquisadores e da educação ao longo da vida, tendo presentes a pesquisa e a socialização de conhecimentos necessários ao bem viver, com sustentabilidade social e ética econômica e ambiental. A construção da Ebes tem como ambição ofertar olhares e possibilidades capazes de expressar posições, pensamentos e fatos no contexto contemporâneo, bem como externar tendências e motivar seus usuários a responder aos desafios de uma Educação Superior em termos de atualidade, de pertinência e de relevância face aos complexos problemas sociais, culturais, ambientais, de saúde, de gestão e de preservação da vida sustentável no Brasil e no planeta.

A Ebes não é mais uma coletânea de diferentes textos, e sim um legado de diversos professores/pesquisadores, que dedicaram toda ou boa parte de sua vida profissional à Educação, especialmente à Educação Superior, em diferentes tipos de Instituições de Ensino Superior (IES) e situações de desempenho, bem como vivenciaram diferentes posições de inserção (docência, investigação, extensão, gestão) nos sistemas público, privado, confessional ou comunitário de educação, em órgãos ou autarquias do diversificado sistema em expansão, que se organizou no país, principalmente, nas últimas décadas. Sujeitos compromissados com a continuidade da Educação Superior e, sobretudo, com uma visão propositiva de aperfeiçoamento e crescimento da educação que as novas gerações podem receber.

Nossas posições não são um uníssono. As áreas de formação desses professores autores, embora próximas, são diversas. Quanto às experiências e vivências, a vida encarregou-se de torná-las únicas e especiais para cada participante. A expressão do *habitus* configura-se entre as estruturas estruturantes e as práticas individuais, que representam disposições duráveis e socialmente constituídas, as quais se expressam em ações. E aqui, retomamos a noção de campo científico, que reconhece a luta entre diferentes posições políticas na busca da autoridade científica que concede ao agente ou agentes portadores dela o respeito as suas opiniões e decisões.

Acompanhando reformas no campo da Educação Superior e transformações epistemológicas no campo do conhecimento, em âmbito internacional, o grupo de autores posiciona-se numa perspectiva interdisciplinar. A visão interdisciplinar que sustenta essa perspectiva parte da ideia de superação da fragmentação e da especialização desmesurada, ultrapassando a ideia da Enciclopédia tornar-se um dicionário, mesmo que especializado. Há, portanto, a necessidade de resgatar a compreensão de complexidade e de desdobramentos de saberes, sem perder a interação entre conceitos e áreas, nos distintos campos teóricos. Além do conjunto conceitual que abarca cada tema e seus desdobramentos, em sua composição, há a presença de uma base epistêmica e ética com sua historicidade, princípios e lógica decorrentes, os quais reconhecem a complexidade e a interdependência dos conhecimentos e práticas envolvidos na Educação Superior.

A construção da Ebes foi coletiva, e a metodologia baseou-se em convite aos membros da rede e em inúmeras reuniões da equipe para a discussão dos princípios, formas de abordagem e normas técnicas a serem respeitadas. Complementavam essas reuniões o trabalho individualizado e/ou de parceria dos responsáveis pelos capítulos na construção dos eixos e a paralela comunicação via plataformas interativas.

É importante registrar que o acúmulo de conhecimento e de escrita em trabalhos anteriores são trazidos à Ebes. Aos autores, cabia buscar escrever de outra forma o que já estava muito bem escrito e com rigor científico. Esse foi um desafio constante a nós imposto pelas regras do jogo editorial.

Na construção da Ebes, aprendemos a ouvir e respeitar o outro e a defender nossas ideias. Assim, na caminhada da construção dos capítulos, com o desenvolvimento da escrita, nós nos desafiamos a apresentar à comunidade acadêmica o trabalho que vinha sendo realizado e, dessa forma, envolver os pós-graduandos no aprendizado de um campo a partir da discussão coletiva da área da Educação Superior. Assim, criamos encontros para socializar, na comunidade acadêmica, a metodologia, a produção e os resultados da caminhada em construção e para identificar aproximações e distanciamentos entre as construções teórico-práticas, tendo em vista articulações e complementações entre eixos da Ebes. Foram realizadas três *Jornadas sobre Educação Superior e Contextos Emergentes: Enciclopédia Brasileira de Educação Superior* (2018, 2018a, 2019), todas elas junto ao Centro de Estudos em Educação Superior (Cees) da PUCRS[1]. Pelo aprofundamento da Ebes e a extensão decorrente, buscando torná-la mais amigável, optou-se por sua publicação em dois volumes. Ambos terão a mesma Apresentação e Lista de Siglas. Acompanharão também um Índice Remissivo relativo a cada volume.

O volume 1 está composto pelos seguintes capítulos:

Internacionalização da Educação Superior, escrito por Marilia Morosini (PUCRS) e Marilene Gabriel Dalla Corte (UFSM), destaca a relevância da internacionalização no contexto contemporâneo e a identifica como um campo interdisciplinar que, tradicionalmente, estava focada na função pesquisa e, a partir deste século, pela globalização, direciona-se à função ensino e seus correlatos. O capítulo detém-se na interferência de organismos multilaterais sobre o estado-nação e as novas formas da educação global. Propõe verbetes na perspectiva da cooperação internacional

[1] Queremos registrar nosso agradecimento à professora Doutora Maria Beatriz Moreira Luce, da UFRGS, que participou com sugestões nas discussões acadêmicas e muito contribuiu, pela sua significativa experiência nos vários níveis político-administrativos que configuram a Educação Superior no Brasil, para que a enciclopédia se materializasse.

e da esfera da internacionalização "em casa", iluminados pelo contexto brasileiro de busca da expansão, democratização e equidade.

Políticas da Educação Superior escrito por Sergio Roberto Kieling Franco (UFRGS), destaca que a Educação Superior se organiza em um conjunto de políticas públicas que visam direcionar o caminho a ser percorrido e a sua contribuição para o processo de construção nacional. Historicamente essas políticas vão passando por transformações em função dos diversos modelos que se alternam na preferência dos incumbentes nas instâncias de poder. Os verbetes deste capítulo permitem um mapeamento do campo das políticas de Educação Superior, tanto do ponto de vista conceitual como das práticas históricas em nível macro e micro.

Gestão da Educação Superior, escrito por Maria Estela Dal Pai Franco (UFRGS) e Solange Maria Longhi (UPF), destaca que o campo conceitual reconhece a complexidade e a interdependência dos conhecimentos, as lógicas racionais e sócio-críticas e as práticas, configurados na historicidade dos sistemas brasileiros, tais como o educativo e o científico, as suas derivações e inserções globais e institucionais e os compromissos sociais e de gestão democrática. São propostos verbetes sobre o contexto contemporâneo, modelos institucionais (históricos, tradicionais e emergentes) e processos de gestão; as instâncias definidoras de diretrizes e processos decisórios; as IES, cursos, níveis, modalidades e sua expansão; as redes e grupos de pesquisa; os movimentos acadêmicos e associativos da Sociedade Civil; assim como bases informacionais, tendências e desafios.

Avaliação da Educação Superior, escrito por Denise Leite (UFRGS) e Marlis Polidori (Centro Universitário IPA), apresenta definições, conceitos basilares, teorias, entendimentos e práticas sobre o tema da avaliação na Educação Superior. Propõe verbetes sobre os processos de aferição de qualidade de instituições e programas, tanto realizadas pelas IES individualmente quanto pelos governos e pelos mercados de Educação superior. As mais recentes pesquisas que informam sobre avaliação, sua história, diretrizes políticas, planos e projetos, instrumentos e metodologias, impactos e resultados também estão incluídas neste capitulo.

O segundo volume da Ebes, além da Apresentação, contempla os seguintes capítulos:

História da Educação Superior, escrito por José Vieira dos Santos (UnB), destaca definições, discursos e práticas, que se materializam em um cenário marcado por expressiva diversidade e heterogeneidade institucionais. Os verbetes do capítulo contribuem para a compreensão da evolução conceitual e histórica da Educação Superior, sendo esta concebida como um campo acadêmico de grande complexidade, no qual é possível identificar segmentos diversos, dotados de características distintas e peculiares. O capítulo elege categorias conceituais básicas para se entender a evolução histórica da Educação Superior, bem como do papel assumido por diferentes protagonistas – Estado e sociedade civil – em seu processo da expansão, democratização e avaliação da qualidade.

Currículo e Práticas na Educação Superior, escrito por Cleoni Maria Barboza Fernandes (IFSul), destaca que o campo do currículo mobiliza conhecimentos do campo das Ciências da Educação, estudando relações sociais de poder ou possibilidades de mudanças, quer na sociedade em geral, quer na formação pessoal e social dos diversos atores educativos. São trabalhados diferentes processos analíticos dos sentidos, para compreensão e operacionalização das dimensões conceituais de currículo, em seus valores e crenças, bem como suas tendências na atualidade. Em relação às práticas pedagógicas, compreendidas como práticas sociais, serão trabalhadas em suas bases epistemológicas e metodológicas, contextualizadas na perspectiva das condições emergentes da produção da vida atual e dos modos de produção do conhecimento dos diferentes campos científicos disciplinares.

Formação de professores da Educação Superior, escrito por Maria Isabel da Cunha (UFPEL), Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM) e Silvia Maria Aguiar de Isaia (UFSM), é um campo de conhecimentos e investigações tradicionalmente problematizado por pesquisas direcionadas ao ensino para docência em diferentes níveis. O capítulo desenvolve discussões sobre o campo profissional docente na Educação Superior a partir das novas formas da educação global. Nele, propõem-se verbetes que destacam a aprendizagem docente, redes de conhecimentos, desenvolvimento profissional, docência emancipatória, intermediação pedagógica docente, docência intercultural e professor problematizador em contextos emergentes.

Estudante da Educação Superior, escrito por Vera Lucia Felicetti (UniLasalle), é um campo recente nas produções brasileiras, com tendência à expansão decorrente do paradigma da Sociedade do Conhecimento e da perspectiva da aprendizagem. O capítulo está focado no estudante e contribui para o entendimento dos aspectos que o situam na Educação Superior, bem como dos processo de ensino e de aprendizagem, iluminados por uma perspectiva da diversidade.

Enfim, a Ebes buscou compreender o campo da Educação Superior no país. O campo é relacional e traz consigo a ideia de movimento, pois congrega forças de manutenção do instituído e ao mesmo tempo outras, que propõem uma outra autoridade científica. Assim, esperamos que a Ebes, mais do que (re)construir o campo da Educação Superior no Brasil, possa somar para a melhoria da educação de uma forma geral e na construção de uma sociedade mais equitativa e sustentável.

Marilia Morosini
Porto Alegre, 2021

Referências

BOURDIEU, P. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (org.) *Pierre Bourdieu*: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-55.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR – CME, 2009, Paris. *Anais eletrônicos* [...]. Paris: Unesco, 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/abril-2010-pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

JORNADA SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E CONTEXTOS EMERGENTES: ENCICLOPÉDIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1., ago. 2018, Porto Alegre. *Anais* [...]. Porto Alegre: Ries: Cees, 2018.

JORNADA SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E CONTEXTOS EMERGENTES: ENCICLOPÉDIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2., 2018, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: Ries: Cees, 2018a.

JORNADA SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E CONTEXTOS EMERGENTES: ENCICLOPÉDIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2019, Porto Alegre. *Anais* [...]. Porto Alegre: Ries: Cees, 2019.

MOROSINI, M. C. (org.) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* – EPU. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.

MOROSINI, M. C. (ed.) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* – Glossário. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006. v. 2. Disponível em http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/483. Acesso em: 12 dez 2019.

MOROSINI, M. C.; SOUZA, C. Carta de Porto Alegre. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA COMUNIDADE DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, ed. Marilia C. Morosini, maio 2019. *Anais eletrônicos* [...]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: www.pucrs.br/edipucrs/cplp/educacaosuperior. Acesso em: 12 abr. 2020.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA CPLP, ed. Marilia C. Morosini, maio 2019, Porto Alegre. *Anais eletrônicos* [...] Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: www.pucrs.br/edipucrs/cplp/educacaosuperior. Acesso em: 12 abr. 2020.

I
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Marilia Morosini
Marilene Gabriel Dalla Corte

INTRODUÇÃO

Num sentido amplo, um dos conceitos mais difundidos de internacionalização da Educação Superior se refere ao processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global nas finalidades, nas funções e nos cursos e programas presenciais e a distância da educação pós-secundária (KNIGHT, 2004. p. 11). É um conceito complexo, que se insere na definição de dimensão internacional da Educação Superior e que, por sua vez, está relacionado a globalização, regionalização, mundialização. Diversas perspectivas do conceito de internacionalização são sintetizadas ao final dessa introdução. Neste século, a internacionalização da Educação Superior passou de uma posição periférica para uma posição central nas agendas políticas, econômicas e educacionais. Identifica-se uma forte relação com questões econômicas e políticas de organização da ordem mundial, da mesma forma que seu *approach* analítico se estende à dimensão global, regional, nacional e/ou institucional.

A internacionalização da Educação Superior na era moderna estava relacionada às atividades de pesquisa e, consequentemente, à universidade e à construção da ciência. Hoje, além da função investigativa, a internacionalização se estende, de forma marcada, à função ensino e abrange as instituições de Educação Superior de uma forma geral.

A internacionalização da Educação Superior é caracterizada por ampla abrangência e ambiguidade, sendo considerada um meio para atingir uma meta, que pode se explicitar na formação profissional e pessoal dos acadêmicos; na formação para

a cidadania; na formação para o mercado; no desenvolvimento das instituições de Educação Superior; na capacidade científica de uma nação, região ou mundo; no desenvolvimento sustentável; na construção de áreas regionais de Educação Superior, entre outros fins, seja por meio da internacionalização transfronteiriça, da internacionalização em casa, ou de outros modelos.

Natureza da internacionalização da Educação Superior

A internacionalização da Educação Superior é objeto de diferentes áreas de conhecimento. Ela não se constitui em uma área disciplinar específica, mas sim em um campo (CLARK, 1992, p. 1810) científico (BOURDIEU, 1983) com *approach* interdisciplinar. Assim, transita nas relações internacionais, na linguística, na história, nas ciências políticas e em outras áreas, com destaque para administração e educação (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017). Seus autores, acadêmicos ou profissionais, não são específicos da área da educação – são oriundos de diversas áreas do conhecimento e, em muitos casos, continuam ligados e publicando em suas áreas de origem. Essa natureza do campo torna complexa a definição de seus limites e de suas relações disciplinares.

A internacionalização da Educação Superior é influenciada pelos movimentos mundiais em diferentes gradações e com diferentes *ethos*. Ora temos tendências à fortificação do nacionalismo, ora à fortificação da regionalização e ora da globalização. Tais *ethos* não são isolados e vêm imbricados e, em todos esses momentos, as tensões são subjacentes e refletem o sistema de posições políticas e científicas do campo, que se consubstanciam no monopólio da *competência científica*. Neste entender, é um campo dominado, no conhecimento técnico e no poder social, pelos países do Atlântico Norte, que postulam a internacionalização como um dos componentes primordiais para a consecução de um modelo de uma universidade mundial.

Esse domínio de campo, neste século, caracteriza-se por uma expansão acentuada, refletida na mobilidade acadêmica. Altbach (2016) aponta como mote de tal expansão dois movimentos interconectados. O primeiro deles é propulsado por países industrializados que afirmam a necessidade de formar seus estudantes com consciência global e com experiência em outros países que possibilitem participar de forma competitiva na economia global; o autor identifica esse movimento na União Europeia e em marcos regulatórios que a constituem, caracterizados pelo predomínio da mobilidade norte-norte. O segundo é a busca de aperfeiçoamento de estudantes de países emergentes

em países ricos, tanto pela carência de oferta educacional qualificada em seus países (Sul), bem como baseados na crença de que o conhecimento do norte é o científico.

Na contracorrente do monopólio da competência científica dos países desenvolvidos, um terceiro movimento pode ser acrescentado à expansão da internacionalização da Educação Superior (MOROSINI, 2015). É de menor envergadura, mas está fundamentado não só nos princípios acima afirmados, da busca de aprimoramento na formação de recursos humanos de alto nível, mas na crença de que o conhecimento de realidades emergentes é importante para a formação do sujeito com identidade local. É um movimento que tem como direção o Sul-Sul.

Origem, desenvolvimento e organização do campo

A dimensão internacional se faz presente desde o início da Educação Superior, quando tinha como fundamento a autonomia científica e a livre circulação de ideias, sendo consubstanciada na crença da contribuição coletiva na construção do conhecimento global, numa era de ouro do conhecimento.

No século vinte, a internacionalização da Educação Superior passou a se caracterizar por ser uma fase incidental mais do que organizada. É com a guerra fria que se estabeleceu, de forma acentuada a perspectiva de politização da internacionalização, com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e ao seu impacto na Educação Superior.

A relação entre ciência e política influencia a estrutura do campo e a posse do monopólio de capital e da consequente autoridade científica, bem como da situação de concorrência entre a concepção dominante e a emergente. Na discussão do campo, as concepções da Educação Superior têm como limites seu entendimento como serviço comercial ou como bem público.

Na atualidade, o campo da internacionalização da Educação Superior está caracterizado pela expansão do acesso à Educação Superior e pela forte influência da globalização. Nesse contexto, a estrutura do campo, tendo como critério a globalização, pode ser analisada em dois momentos com limites tênues: a pré-globalização e a globalização (ALTBACH, 2016).

a) Pré-globalização da internacionalização da Educação Superior ou internacionalização tradicional

Período no qual a internacionalização era natural às universidades. Necessariamente, não se constituía num negócio, mas potencializada destaque às Instituições de Ensino Superior, bem como ampliava a competitividade de seus egressos. As instituições se internacionalizavam com o objetivo de oferecer a seus estudantes uma perspectiva internacional, como estágios no exterior, presença de estudantes estrangeiros no campus, disciplinas em inglês, currículo enriquecido com perspectiva internacional, *etc*. Compreendia-se como Educação Internacional, termo utilizado por autores norte-americanos relacionados às atividades, competências, racionalidades e *ethos* mais do que ao processo de internacionalização da Educação Superior.

Com as guerras mundiais é que a internacionalização da Educação Superior se destaca no panorama geoeconômico. Busca-se estabelecer a crença da necessidade de uma perspectiva internacional para o estabelecimento da paz e, nesta missão, os acadêmicos teriam papel de destaque.

É um período em que a internacionalização está voltada à ciência, preferencialmente à pesquisa e à relação entre os pesquisadores e a construção de redes. Os agentes portam uma autonomia que, em grande parte, independe de burocracias governamentais e institucionais, embora as mesmas existissem e pudessem interferir no processo.

b) Globalização da internacionalização da Educação Superior ou internacionalização da globalização

Período inserido no conceito macro de *globalização,* que se refere ao processo de apropriação, pelas diferentes comunidades, das evoluções mundiais. A transformação local é uma parte integrante da globalização, da mesma forma que a extensão lateral, através do tempo e do espaço (ALTBACH, 2016).

A globalização afeta cada país de uma forma diferente, de acordo com a história da nação, suas tradições, sua cultura e suas prioridades; globalização tende a considerar a sociedade como um todo e a ignorar a existência de nações e de sua diversidade, direcionando-se mais para similaridades do que para diferenças.

É desta época a transnacionalização da Educação Superior, relacionada a processos para além do Estado nação, em que não havia compreensão acerca dos obstáculos nacionais e regionais e muito menos a concepção ampliada de relações internacionais entre países e/ou instituições. Também se refere a uma era neocolo-

nialista na Educação Superior, marcada pelo poder e pela influência de corporações multinacionais, conglomerados de mídia e grandes universidades no domínio do mercado do conhecimento, não só por posturas ideológicas e políticas, mas, sobretudo, por favorecimento comercial. O produto resultante é constantemente o mesmo: a falta de autonomia intelectual e cultural pelos menos favorecidos (ALTBACH, 2004). As características acima estão refletidas na globalização da internacionalização da Educação Superior, e podemos identificar seu início após a guerra fria, marcada pela bipolarização entre EUA e URSS, e simplificada na divisão entre capitalismo e comunismo. Mesmo com a divisão entre leste e oeste, há características similares (ALTBACH, 2016, p. 75), como mobilidade de estudantes Sul-Norte; desenvolvimento de cooperação e intercâmbios com o terceiro mundo; forte engajamento nacional, acompanhado por um fraco e, principalmente, reativo envolvimento institucional.

A partir dos anos 1980, ocorre um marcado crescimento da cooperação internacional. O movimento de cooperação entre o centro, o oeste e também o leste europeu, iniciado pela era do aço, faz com que se verifique a expansão da cooperação orientada pela comissão europeia. Inúmeros programas são implantados. A cooperação ocorre também com os EUA e com países emergentes, como os da Ásia. Os EUA continuam a ser o maior polo de atração de estudantes devido ao seu sistema educacional consistente, decorrente de extensão, importância e excelência acadêmica.

A globalização da internacionalização se fundamenta no paradigma da Sociedade do Conhecimento, em que, como o seu nome aponta, o conhecimento é o capital a ser buscado e esse tem preferencialmente seu cerne na formação de recursos humanos de alto nível, que ocorre nas instituições universitárias. Decorrente dessa premissa, a qualidade passa a ser fator imprescindível e é criado um arcabouço complexo de garantia da qualidade com agências acreditadoras e rankings avaliativos. E, como um dos critérios maior da qualidade, destaca-se a internacionalização.

São fundamentais para a consolidação da globalização da internacionalização o desenvolvimento das TIC e, em termo de marcos regulatórios, o movimento de considerar a educação como serviço, via Organização Mundial do Comércio/Acordo Geral de Comércio e Serviços (OMC/Gats). Uma tendência neocolonialista se reflete na busca de dominação de países por outros meios que não a força militar ou econômica.

Em 2009, a rodada de Doha, palco das discussões da educação como serviço, se fragiliza, e as tensões latentes entre a concepção de educação como serviço e educação como bem público voltam a aflorar no campo. A Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em suas Conferências Regionais (1996, 2008 e 2018) e Conferência Mundial (2009), contribui para a noção de educação como bem público e mantém a importância da internacionalização para a qualidade da educação.

A globalização da internacionalização apresenta características (ALTBACH, 2016, p. 75), tais como: conflito entre as tradicionais formas de internacionalização com outras de caráter comercial, via captação de estudantes, competição por talentos e pesquisadores de excelência; emergência de franchising de campus universitários e influência de rankings universitários internacionais. Esses últimos adquirem um papel de destaque como critério de avaliação da qualidade de cursos e instituições universitárias. A meta, via de regra, é promover o desenvolvimento universitário aos moldes de uma *World Class University*, caracterizada pela presença de talentos humanos, por farto financiamento e governança estratégica.

Quanto a regionalização da Educação Superior, o exemplo mais emblemático é o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), integrante do processo de Bolonha. Nos últimos 20 anos, as nações em desenvolvimento têm ambicionado, na regionalização, a solução de problemas comuns via uma concepção de integração solidária, mas não há um projeto amplo e consolidado de integração na AL&C. Merece ser citado o Espaço Latino americano e Caribenho de Educação Superior (Enlace), criado em 1996, na Conferência Regional de Educação Superior (Cres/Unesco), Havana, que defende a concepção de uma educação como direito e bem público social, buscando soluções aos problemas da sociedade. A Cres/Unesco, de 2018 postula a internacionalização como ferramenta da integração regional solidária, com a participação ativa de todos os atores com uma perspectiva crítica e autônoma para a minimização das desigualdades e para a geração de circuitos não mercantis de internacionalização. As redes acadêmicas científicas Sul-Sul desempenham papel crucial nesse processo. Podem também ser identificados projetos integrativos como o Mercosul, a Comunidade Andina e outras ações, individualizadas, entre países da AL&C e países desenvolvidos.

No século XXI, identifica-se um período de manutenção dos princípios da globalização da internacionalização da Educação Superior, com a predominância da competência científica dos países do atlântico norte, seguindo uma agenda globalmente estruturada, mas, paralelamente, a presença de capital científico com outras compreensões de internacionalização, com a valoração das múltiplas culturas, das diferenças, do tempo e da produção local. Essa última concepção pode ser sintetizada nas epistemologias do Sul, que vão além da concepção geográfica e apoiam-se na

concepção de horizontalidade entre os países do Sul, em contraposição à verticalidade ideológica e hegemônica da relação norte – sul. Em grandes linhas, traduz-se num período ancorado em tensões da construção do campo científico em que se fazem presentes o instituído – concepção da internacionalização do atlântico norte – e o instituinte, a concepção de "ecologia de saberes" (SANTOS; MENESES, 2010).

O campo da internacionalização da Educação Superior vem ampliando seu entendimento. Um desses caminhos é acarretado pela consideração das inúmeras culturas presentes quando da internacionalização. Beelen; Jones (2015) e De Wit (2014) recomendam usar menos a palavra "internacionalização" e conectá-la mais às dimensões internacional e intercultural das habilidades e dos atributos a serem desenvolvidos e dos resultados de aprendizagem da graduação. Internacional e intercultural passam a ser conceituados como conceitos gêmeos (MOROSINI; CLEMENTE, 2019) e importantes, quando nos referimos à internacionalização. Esse entendimento se complexifica quando o campo da internacionalização amplia suas formas para além da mobilidade, a concepção mais usual. Segundo Beelen e Jones (2015), entre as novas propostas de internacionalização, está a *internacionalização em casa* (IaH), que se refere a toda atividade internacional e intercultural que ocorre no ambiente universitário doméstico e não envolve atividades de mobilidade. Nessa perspectiva, a interculturalidade é importante, pois o ambiente universitário congrega grupos de diferentes etnias, gêneros, estratos socioeconômicos e muitas outras características.

No século XXI, conforme Leask (2015), são identificados como novos modelos a internacionalização integral – *comprehensive* (HUDZIK, 2011a), a internacionalização do currículo (IoC), que abarca a internacionalização transfronteiriça – *cross-border* e a internacionalização em casa.

Sínteses contemporâneas da Internacionalização da Educação Superior

A estrutura do campo da Educação Superior aponta uma presença maior da internacionalização em todos os níveis – global/regional, nacional e institucional – e em todos os componentes do processo de internacionalização, seja no capital objetivado (políticas, gestão, prática, avaliação), no capital incorporado (*habitus* e capacidades) ou no capital institucionalizado, isto é, as instituições de Educação Superior, aí também incluídas as universidades, órgãos governamentais e/ou privados. Pode-se hipotetizar que a internacionalização se estende também à educação não formal, em sentido am-

plo, justamente porque constitui-se um campo com acumulação marcante do capital científico. Aponta para a manutenção do monopólio do capital científico do Norte Global, o que caracteriza a perpetuação da ordem científica dominante.

Também, se identifica a presença de estratégias dos pretendentes à sucessão, especificada em uma leve descentralização da ciência oficial, via minimização do saber centrado no Atlântico Norte e ampliação da valoração do conhecimento produzido na Ásia. Concomitante a isso, pode ser registrada uma nova estratégia de quebra da homogeneidade do campo, por meio da valoração dos saberes do Sul Global com a produção do saber local e/ou regional. Na perspectiva Sul, a fortificação da capacidade científica tecnológica do local, com a possibilidade de constituir-se em irradiador, é primordial e implica na consolidação das relações locais e na inter-relação com o conhecimento dos países desenvolvidos (MOROSINI, 2017). Entre as diferentes concepções presentes, seja a dominante (Atlântico Norte), a de pretendentes (sucessão – China e Ásia ou subversão – Sul-Sul), prevê-se uma seara de tensões para o domínio do campo e para a posse da competência científica.

O monopólio do campo pelo Norte Global traz consigo boas condições de produção, de financiamento, e de atração de produtores. Paralelamente, o não monopólio acarreta dificuldades de produção, de financiamento e caracteriza-se pela fuga de cérebros, entre outros fatores. O novo nacionalismo que se delineia põe em risco as relações com foco regional, bem como a defesa do local. Concomitantes a essa reestruturação outros fatores estão postos, que, podem ter impactos sobre o campo da internacionalização.

O campo científico da internacionalização da educação superior é movimento e isto fica claro quando nos reportamos a pandemia da Covid 19. Na perspectiva dos intercâmbios e da mobilidade ela isola os indivíduos socialmente e interrompe os deslocamentos físicos geográficos que estavam marcando o século XXI. Mas, apesar do forte impacto na internacionalização *cross border*, essa continuará, mesmo que em menor escala, e seus reflexos se farão sentir nos países desenvolvidos, o caso o Norte Global. Para os países do Sul Global, em especial para a América Latina, a mobilidade nunca atingiu grandes números e, nesse sentido, logo haverá repercussões de menor monta. Decorrente dessa crise global, uma das questões que se prevê é o nacionalismo exacerbado com fechamento de fronteiras, com a diminuição de gratuidade em cursos e no auxílio a sobrevivência, o que minimizará as possibilidades dos mais pobres realizarem intercâmbios e uma direção a elites.

Paralelamente, afronta como desafio global a construção de um mundo mais solidário com a presença da internacionalização intercultural para a integração.

Frente ao impacto da drástica diminuição da mobilidade e a crença na importância da internacionalização para a formação de um cidadão global, o desafio que aflora com força é a implantação da internacionalização *at home*. A internacionalização em casa se consubstancia em um ensino internacionalizado na instituição, sem deslocamentos físicos para outros países. Para esse tipo de internacionalização é necessário a capacitação de recursos humanos, políticas de suporte institucional e o predomínio da cultura da educação *on-line*. Para o global sul a implantação da IaH é um dos fatores positivos, pois possibilita a ampliação da internacionalização para classes que não têm a possibilidade de intercâmbio. Entretanto, apesar de estudos iniciais, a pandemia do Covid 19 ainda não tem seu impacto possível de ser dimensionado e de analisarmos o campo científico nesse contexto.

No Quadro 1, são apresentados conceitos e referências de internacionalização da Educação Superior que, entre outros, são considerados fundantes neste capítulo:

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
CONCEITO	**AUTOR**
Processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global nas finalidades, funções e nos cursos e programas presenciais e a distância da educação pós-secundária.	Knight (2004)
Processo intencional de integração das dimensões internacional, intercultural e/ou global aos objetivos, funções e implementação da Educação Superior, a fim de elevar a qualidade da educação e da pesquisa, para todos os estudantes e equipe universitária, produzindo uma significativa contribuição para a sociedade.	De Wit *et al.* (2015)
Processo educacional contínuo, contra-hegemônico, que ocorre em um contexto internacional de conhecimento e prática, onde as sociedades são revistas como subsistemas de um mundo inclusivo mais amplo.	Clifford (2013)

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
CONCEITO	**AUTOR**
Desenvolvimento de habilidades e atributos da graduação como resultado de aprendizagem ligados à empregabilidade, incorporando uma gama ampla de conhecimentos, via currículo e aprendizagem transversal e interdisciplinar, na qual a internacionalização é visível, intencional e integrada e está apoiada no desenvolvimento de pedagogias interculturais e ambientes de aprendizagem referidos a um futuro global	Leask (2015)
Processo de integração das dimensões internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os estudantes do ambiente doméstico de aprendizagem.	Beelen; Jones (2015)
Cooperação interinstitucional baseada em uma relação solidária entre iguais, com ênfase na cooperação Sul-Sul e na integração regional, circulação e apropriação do conhecimento como bem social estratégico, em favor do desenvolvimento sustentável da região e dos países.	Cres (2018)
Processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural na Educação Superior, advindo de interações, sustentadas por redes colaborativas, com blocos socioeconômicos desenvolvidos e com outros que valorem múltiplas culturas, diferenças e tempos, fortalecendo a capacidade científica tecnológica nacional, conectada com o local, com o fito de ser irradiador do desenvolvimento sustentável.	Morosini (2017)

Quadro 1. Internacionalização da Educação Superior – conceitos e autores
Fonte: Morosini (2019).

Para contribuir com a construção do campo, este capítulo relacionado à *Internacionalização da Educação Superior* está constituído por três eixos temáticos: *1 – Concepções e interfaces de internacionalização da Educação Superior; 2 – Políticas públicas, contextos emergentes, atores e níveis de internacionalização da Educação Superior; 3 – Estratégias de internacionalização da Educação Superior.* Assim sendo,

na Figura 1 encontra-se o campo da internacionalização da Educação Superior e os principais elementos constitutivos a serem abordados neste capítulo:

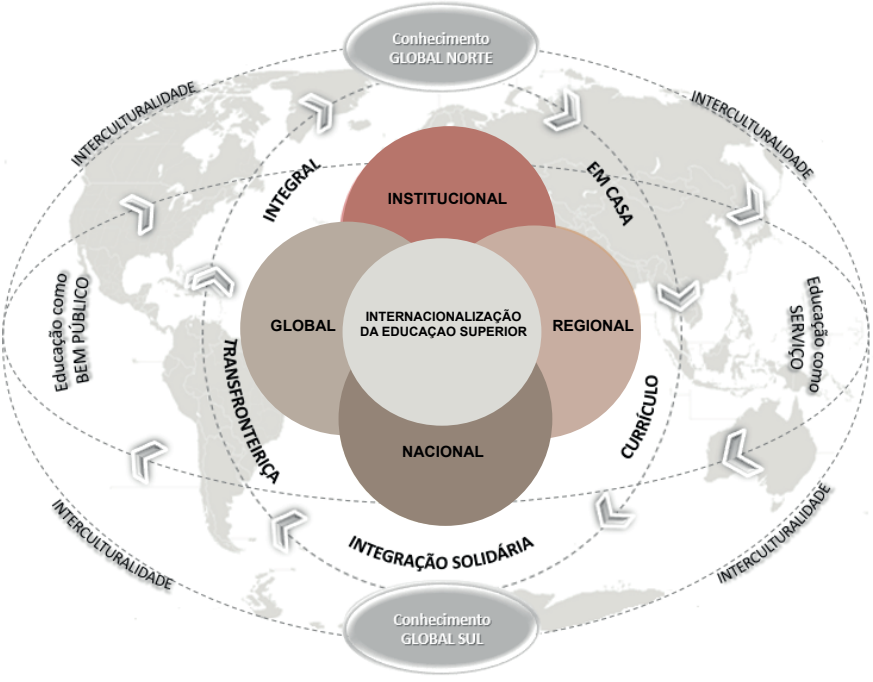

Figura 1. Campo da Internacionalização da Educação Superior
Fonte: Dalla Corte e Morosini.

1 CONCEPÇÕES E INTERFACES QUE PERMEIAM A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esse eixo temático consiste em discutir o paradigma fundante da sociedade do conhecimento e sua inter-relação com a globalização, na perspectiva da internacionalização da Educação Superior. Objetiva, portanto, explorar concepções e interfaces que caracterizam, se inter-relacionam, atravessam e dinamizam a internacionalização da Educação Superior.

A visão paradigmática da internacionalização da Educação Superior é complexa, da mesma forma que o campo da Educação Superior (BOURDIEU, 1985). As diversas concepções de internacionalização da Educação Superior têm na busca da

integração um dos seus pontos comuns, seja na perspectiva mercantil ou na perspectiva solidária. Parte-se do princípio de que a integração entre os estados-nação é fundamental para um concerto mundial, e, para tal integração, tentativas já foram realizadas. A maioria delas pautada pelo insucesso, na medida em que colocavam a competitividade comercial acima de interesses coletivos e se mantinham arraigadas a dogmas culturais centristas. Inserem-se neste contexto uma mundialização de largo espectro, refletida em quase todos os setores da sociedade e marcada pela polarização de poder concentrado nos países centrais desenvolvidos.

Neste contexto, algumas universidades, geralmente de língua inglesa, dominam o conhecimento no mundo e, com a globalização, paulatinamente se acentua a diferença entre o conhecimento central e o conhecimento periférico. O modelo idealizado é de universidade de classe mundial, *World-Class University*, caracterizada por concentração de talentos, recursos abundantes e uma governança favorável (SALMI, 2009). Essas instituições são dispendiosas e escassas. Altbach (2016) denomina esse momento como uma forma de neocolonialismo. Retoma a concepção de um neocolonialismo que ocorreu durante a guerra fria, na qual o Ensino Superior era considerado um setor importante na veiculação de ideias de domínio econômico e político, utilizando estratégias de atração de estudantes e fomento como intercâmbio e auxílio para implementação de bases científicas, formando redes de dependência. Hoje, entretanto, a estratégia com que se configura a dependência tem vistas ao lucro e é voltada ao mercado. Corporações multinacionais, conglomerados de mídia e até algumas universidades líderes podem ser vistos como os novos neocolonialistas, buscando dominar não por razões ideológicas ou políticas, mas sim por ganho comercial ou aumento da participação de mercado (ALTBACH, 2016, p. 16).

Todavia, o nacionalismo não dá conta desse enfrentamento, e a integração entre os estados-nação se faz necessária. Por sua vez, já afirmava Laredo (1998, p. 236), a "crescente assimetria centro-periferia, o atraso científico e tecnológico, a deterioração dos sistemas educativos e do nível de vida das áreas menos desenvolvidas [...] estão marcados pela necessidade de arbitrar políticas nacionais e regionais de cooperação internacional" com o fito de formação de recursos humanos qualificados para a potencialização da capacidade tecnológica, para a condução a uma sociedade sustentável e ainda para uma melhor inserção no sistema estratificado mundial.

A internacionalização da Educação Superior, neste cenário, desempenha papel ímpar, pois seu cerne – a universidade – é um dos mais emblemáticos centros de produção de

conhecimento e, como instituição constitutiva da sociedade, se mantém consolidada desde o período feudal. E, da mesma forma que a globalização atinge a sociedade, ela também atinge a Educação Superior, a internacionalização e as instituições educacionais, em suas funções de produção de conhecimento e de formação de recursos humanos.

Este eixo temático aborda globalização e sociedade do conhecimento; globalização e Educação Superior; Educação Superior como serviço; Educação Superior como bem público; modelos de internacionalização da Educação Superior; internacionalização da Educação Superior e interculturalidade; internacionalização da Educação Superior e estratos socioeconômicos.

1.1 Globalização e sociedade do conhecimento

A globalização é um termo complexo e apresenta significados diferentes conforme a posição dos países em relação a sua situação socioeconômica. Em sentido amplo, é entendida como tendências econômicas, tecnológicas e científicas que afetam diretamente a Educação Superior e são inevitáveis no mundo contemporâneo. Esses fenômenos incluem a tecnologia da informação em suas muitas manifestações; o uso de uma linguagem comum para fins científicos de comunicação; a demanda urgente e massiva da sociedade pela Educação Superior e pela mão de obra "altamente educada" e os "bens privados" sobre o financiamento de Educação Superior (ALTBACH, 2016, p. 83).

A relação entre globalização e Sociedade do Conhecimento é ímpar no contexto de um mundo onde o conhecimento e a informação converteram-se em elementos motores da sociedade mundial. A economia do conhecimento, considerando esse como fonte e estímulo ao desenvolvimento econômico, superando as tradicionais inputs de teorias anteriores, como a agricultura e a indústria. E, em síntese o conhecimento qualificado é gerado em instituições de Educação Superior.

Diferentes autores reconhecem na Educação Superior e, mais especificamente, na internacionalização, o sustentáculo para o desenvolvimento da sociedade, como o da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (1999), pelo qual a educação, ao largo da vida, é uma necessidade absoluta e é um dos campos em que a cooperação, tanto horizontal como vertical, deveria ser considerada de grande importância. Nóvoa (2015, p. 73) destaca que a universidade precisa encontrar dentro de si energias de mudança e virar-se totalmente para fora, para a cidade, para a sociedade, para o mundo, mas, frente a um impacto de homogeneização,

buscar preservar sua cultura e seus sistemas nacionais de Educação Superior. Ou seja, a economia do conhecimento, pensamento dominante de uma globalização excludente, frente à globalização, busca constituir-se em modelo único que minimiza as características locais e determina a certeza dos modelos globais.

Por outro lado, tal posicionamento não exclui o abrir-se à mudança e superar o conforto do status quo, mantendo esse como racionalidade e barreira intransponível. Cabe à Educação Superior, e, nesse processo, a internacionalização é pedra angular, constituir-se e construir uma perspectiva de sociedades emergentes entre concepções tradicionais e outras sintetizadas como universidade do século XXI. As universidades se constituiriam em guardiãs do patrimônio cultural e linguístico.

No contexto da América Latina, a discussão sobre a sociedade do conhecimento precisa procurar responder às questões sobre quais os conhecimentos são os mais relevantes para a ideia de integração e desenvolvimento autossustentado. Somente uma instituição com tradição ética e moral, como a universidade, terá condições de investigar e refletir sobre possíveis alternativas e rumos para os impasses existentes. Para tanto, ela precisa de autonomia e apoio do Estado (CUNHA, 2015, p. 97).

1.2 Globalização e Educação Superior

Consiste na perspectiva de análise das relações entre globalização e Educação Superior. A sociedade globalizada traz consigo múltiplas transformações, e as universidades, mediatizadas pelo fenômeno da internacionalização das mudanças produzidas pela sociedade do conhecimento, tornam-se centralidade na dinâmica de cooperação e produção entre as nações e seus mercados.

Da mesma forma que a globalização atinge a sociedade, ela também atinge a Educação Superior e o desenvolvimento dos sistemas e das instituições de educação, em suas funções de produção de conhecimento e de formação cidadã, com abertura e respeito às diversas culturas existentes bem como aos diferentes estágios de desenvolvimento econômico (re)significa a integração mercantil (MOROSINI, 2015, p. 76).

No Brasil, a partir da década de 1990, considerando a abertura do mercado para importações, as empresas e o mercado tornaram-se mais competitivos e, este fenômeno desencadeou novos sentidos de organização social e, consequentemente, nos modos de produção das políticas públicas e instituições inter-relacionadas. As transformações na economia mundial, suscitaram modificações intersetoriais, ala-

vancando subsequentemente processos de internacionalização nas Instituições de Ensino Superior, com vistas a dar conta das necessidades e realidades do mercado local e global (MOROSINI; DALLA CORTE; ANSELMO, 2017).

A globalização, nesta perspectiva, passou a interferir nas demandas do mercado mundial e na produção de informação e conhecimento no âmbito da Educação Superior. Esse elo, veiculado pela sociedade do conhecimento, criou novas e desafiadoras demandas, assim como exigências para o contexto universitário e demais centros de produção do conhecimento, exigindo, sobretudo, cada vez mais, novos produtos tecnológicos e pessoas qualificadas para atuação inovadora no mercado de trabalho.

Entre as possibilidades da globalização, desenvolve-se a transnacionalização da Educação Superior, marcada por conciliar o *hard power*, o poder da força física, das guerras, com o *soft power*, poder brando, que faz com que os outros queiram aquilo que você quer. A consolidação do valor dos rankings para a avaliação da qualidade das instituições universitárias pode ser citada como exemplo. O termo foi desenvolvido por Joseph Nye (2004, 2008) e, na perspectiva da internacionalização, pode ser entendido como a habilidade de influenciar indiretamente o comportamento ou interesses de outros por meios culturais e/ou políticos.

1.2.1 Descolonização e Educação Superior

Colonização é o processo pelo qual uma nação estabelece e mantém sua dominação sobre um ou mais territórios – este processo é um processo milenar, ocorrendo por toda história da humanidade. Posto isso, o entendimento do conceito de descolonização é normalmente conectado ao processo que visa desfazer os feitos do processo de colonização implementado por nações Europeias desde o século XVI na América Latina, na África e na Ásia. É argumentável que, apesar dos vários indícios históricos de resistência que sempre ocorreram na forma de revoltas e revoluções por parte dos povos subjugados, este processo de descolonização realmente tomou forma, e de maneira consciente na teoria e na prática, depois da Segunda Guerra Mundial (QUIJANO, 2005).

Assim, fatores, como a necessidade de focar na reconstrução do continente Europeu no pós-guerra e a pressão dos Estados Unidos contra dominação Europeia de vastas regiões do globo, levaram a um processo rápido de descolonização depois de 1945. Em 1960, as Nações Unidas adotaram a Resolução 1514, *Declaração sobre a Concessão da Independência aos Países e Povos Coloniais* (ONU, 1960), e, em 1961, criou-se o Comitê Especial sobre a Descolonização, com a intenção de fazer valer essa declaração (ONU,

1961). Nesse mesmo ano, 1961, Franz Fanon, publica *Os Condenados da Terra*, com o controverso prefácio de Jean Paul Sartre, estabelecendo as fundações teóricas do campo da descolonização (MIGNOLO, 2017). Césaire Aimé é outro autor seminal sobre a decolonialidade com sua obra *Discurso sobre o Colonialismo* (1978). Mais recentemente, importantes teóricos da área, influenciados por Fanon e Césaire, são Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Walter Mignolo, entre outros (QUIJANO, 2005; DUSSEL, 2016; MIGNOLO, 2011).

Pode-se argumentar que, no campo da Educação Superior, o debate sobre o processo de descolonização se dá principalmente no que concerne aos processos de internacionalização. Em 1998, na *World Conference on Higher Education* (WCHE), Unesco, em Paris, foi determinado que Instituições de Educação Superior teriam que implementar projetos e ações visando a internacionalização, com o intuito de diminuir as diferenças entre países desenvolvidos e emergentes. Assim, a internacionalização na Educação Superior requer ser entendida como um processo de integração de dimensões interculturais e globais em seus respectivos sistemas (KNIGHT, 2002), e isso pode ocorrer, por exemplo, através de curtos ou longos períodos em instituições no exterior gerando experiências formadoras, bem como com os recentes processos de *Internationalisation at Home* (IaH) e *Internationalisation of the Curriculum* (IoC) (ALTBACH, 2013), que visam uma internacionalização mais sistêmica de instituições e a formação de indivíduos preparados para um mundo globalizado.

Entretanto, esses processos ligados à internacionalização da Educação Superior podem ser criticados como uma nova forma de colonização, um neocolonialismo, reforçando assimetrias entre os países do Norte Global e do Sul Global, replicando assim antigas relações de poder e de dominação (ROBERTSON; KOMLJENOVIC, 2016). Nesse contexto, faz-se mister discussões em nível de cooperação Sul-Sul, considerando o necessário enfrentamento a possíveis tentativas de neocolonização adotadas por meio de modelo assistencialista e de transferência de saberes entre o Norte Global e o Sul Global. Também, pode-se argumentar que são necessárias constantes e contínuas interações entre Norte Global e Sul Global, a fim de desfazer desentendimentos e aprimorar dispositivos de interação e cooperação, para que estas sejam menos mercadológicas e mais sociais, conduzidas de formas mais cooperativas e horizontais (MOROSINI, 2006).

1.2.2 Globalização e mudança organizacional da Educação Superior

A globalização tem ocasionado várias transformações na organização e na gestão da Educação Superior e, consequentemente, requer processos de internacionalização das instituições, justamente porque são muitos os desafios de formar profissionais capazes de atuar em uma sociedade auto/transformativa e performativa (MOROSINI; DALLA CORTE; ANSELMO, 2017, p. 104).

Considerando as exigências e as movimentações do mercado mundial e o contexto de concorrência mercadológica, entre outras questões, as relações transfronteiriças entre países passaram a se constituir quase que universalmente e, nesse sentido, a necessidade de produção tecnológica e construção/socialização do conhecimento via Educação Superior buscou subsídios nos fluxos de mobilidade acadêmica, entre outras estratégias de internacionalização entre países.

Tais perspectivas implicaram o surgimento de uma nova conjuntura para a Educação Superior e, consequentemente, novas demandas para a universidade que, diretamente, influencia e se deixa influenciar pelo campo das políticas públicas educacionais no Brasil entre outras realidades mundiais (DALLA CORTE; SARTURI, 2015, p. 161).

Santos (2005) coloca que as múltiplas transformações que aconteceram no final do século XX e no início do século XXI foram impactantes e

> [...] envolveram transformações nos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento. Em face disso, não se pode enfrentar o novo contrapondo-lhe o que existiu antes. [...] A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição de solução coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais (p. 61).

Na perspectiva de mudança organizacional, as Instituições de Ensino Superior têm sido constantemente desafiadas a compreender a relação entre lógica mundial da égide do fenômeno da globalização e suas repercussões no contexto local. Para tanto, vêm investindo fortemente na criação de espaços de interlocução mediatizados por estratégias de discussão e interação entre sujeitos, estudos das políticas públicas globais e locais, bem como marcos teóricos, produção e análises de indicadores, entre outros fatores subjacentes à sociedade do conhecimento. No Brasil, por exemplo, Morosini, Dalla Corte e Anselmo (2017, p. 104) sinalizam que

essa lógica mundial produz contextos emergentes que se referem a um contexto de transição delineado pela expansão acelerada e pela diversificação e tendências democratizantes, porém centralizadas pelo Estado.

A internacionalização pode ser apontada como um retorno à globalização, ao mesmo tempo, é subjacente a este fenômeno. Entretanto, não deve ser confundida com ele, justamente porque em seus aspectos constitutivos possui elementos globais e locais que estão correlacionados a aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, entre outros, portanto, repercutindo e outra abordagem chamada "globalização da internacionalização" ou "pós-globalização e internacionalização" (DE WIT *et al.*, 2017; MOROSINI; DALLA CORTE; ANSELMO, 2017).

As rápidas mudanças ocorridas na internacionalização da Educação Superior, que foi iniciada nos países desenvolvidos e se estende aos emergentes, tendo como motor a globalização, caracterizando-se pela acelerada expansão. Esse processo vem acompanhado pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e se destaca como fator de legitimação da circulação do conhecimento e da formação de recursos humanos (MOROSINI, 2012, p. 31).

A adoção de modelos educacionais internacionais (ocidentais) conduz a semelhanças que transcendem as fronteiras. Assim, o currículo é cada vez mais pensado sob a forma de uma padronização e formulado em competências disciplinares e transversais. De modo igual, a mobilidade de discentes e docentes vem crescendo e o progressivo uso de línguas estrangeiras e das tecnologias digitais converteu-se numa forma constante de aproximação, produção e troca compartilhada de conhecimento por uma multiplicidade de sistemas educacionais (AKKARI, 2011).

Então, pelo viés da globalização, a internacionalização das IES tornou-se fator de qualificação, seja na captação de alunos, seja na produção científica via redes internacionais de pesquisa, pela mobilidade e programas de capacitação no exterior, entre outras estratégias que repercutem na mudança organizacional das instituições.

1.2.3 Globalização e organização da Educação Superior

Trata-se dos efeitos causados na organização das Instituições de Educação Superior pela globalização. Tais efeitos são prolongados e flutuantes, consistindo em duas interpretações distintas: *convergência* (perspectiva isomórfica), a qual destaca a homogeneização dos efeitos; *divergência* (perspectiva idiossincrática), que se refere aos feedbacks à globalização de maneira diferente, pluralística e personalizada.

Isomorfismo organizacional da Educação Superior, consiste na tese da convergência dos efeitos da globalização sobre a organização universitária. Trata-se da concepção referente aos efeitos da globalização sobre a mudança organizacional que afirma a existência de um modelo – o isomórfico, para que a organização universitária se torne exitosa. O modelo a ser copiado é o das instituições universitárias desenvolvidas, sendo apoiado em recomendações do Banco Mundial para os países emergentes, destacando-se alguns princípios e linhas de ação. São eles: a expansão das instituições de Educação Superior; a redução do papel do estado na sustentação e direção da Educação Superior; a privatização da Educação Superior, a diversificação de instituições e cursos; a busca da qualidade universitária internacional; a consideração da Educação Superior como serviço e, consequentemente, passível de ser tratada por organismos reguladores do comércio internacional (MOROSINI, 2006).

Vaira (2004) propõe uma outra possibilidade organizacional – *o alomorfismo organizacional*, que engloba os contextos anteriores e compreende as transformações como dinâmicas. Mesmo que as instituições venham a adequar seus padrões institucionais com relação as demandas, estruturas e níveis de organização e, também, ao contexto social, torna-se factível a identificação de vários fatores e padrões institucionais que são cotidianos e comuns, os quais contribuem para a composição da estrutura e cultura organizacional e comportamental.

Alomorfismo organizacional da Educação Superior consiste na adequação aos impactos do fenômeno da globalização sobre a instituição universitária. Refere-se a visão e compreensão acerca dos efeitos da globalização na cultura organizacional da IES, e pode desencadear mudanças na dimensão macro (nas estruturas institucionais) e, também, na dimensão a micro (na perspectiva da análise e estratégica), proporcionando mudanças organizacionais que ocorrem devido a múltiplos fatores intervenientes (contexto local e global), com vistas a se ajustar aos preceitos e arquétipos do cenário global (VAIRA, 2004; MOROSINI, 2006).

O local é caracterizado por divergências, heterogeneidade inter e entre nações; o processo de tensões nas IES e em setores do Sistema de Educação Superior tem seu cerne no processo de trabalho; o papel das políticas nacionais é visto ainda como relevante para a organização, e a formatação dos setores da Educação Superior ocorre de acordo com as necessidades sociais, econômicas e da cultura nacional; é também caracterizada por exigências advindas da herança do passado (VAIRA, 2004; MOROSINI, 2006).

1.3 Educação Superior como serviço

Consiste em uma das racionalidades de compreensão da ação da universidade, compreendida como empresa capaz de vender produtos a quem possa comprá-los. O ponto de vista da internacionalização como "bem econômico" encontra-se na direção da mudança da educação como "bem de serviço" a ser negociado e controlado de acordo com normativas econômicas e de serviços em geral. Com base na concepção econômica, verifica-se que o que realmente tem significado é a disputa e a concorrência, com vistas aos melhores ranking, ao lucro com a disseminação e venda de serviços e produtos, com a produção exacerbada em torno de critérios objetivos que consideram o que é válido e útil a partir da lógica da produção e da comercialização de produtos educacionais, a exemplo da educação a distância (JACOB CHAVES, 2015).

A educação como serviço se adequa à noção de capitalismo acadêmico, entendido como a tendência global de privatização na Educação Superior. A década de 90 foi sublinhada pela grande expansão das IES, especialmente as privadas. O século XXI mantém esta característica e acrescenta à expansão da privatização, não importando os limites políticos do Estado-nação. Estas IES constituem-se como organizações que possuem campi em vários países, na perspectiva da matriz ou como consórcio ou, também, pelo controle acionário da Instituição de Ensino Superior.

A comercialização da Educação Superior é favorecida pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e estimulada pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Esta Organização é a administradora do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (Gats), que é um acordo executivo, multilateral, relacionado ao comércio internacional de serviços, aprovado em 1995. A Educação Superior constitui-se um elemento do setor educacional. No Ensino Superior, a aplicação do Consenso de Washington, 1989, se corporifica na OMC e significa: redução do financiamento público para o Ensino Superior; privatização direta ou indireta dos estabelecimentos de Ensino Superior; prioridade aos aspectos comerciais de cooperação e regulamentação, de acordo com os princípios do Acordo Geral de Comércio de Serviços (DIAS, 2015, p. 42).

Essa concepção tem como apoiadores a OCDE (1994) e o Banco Mundial (2008), que defendem tendências à transnacionalização da Educação Superior, buscando estabelecer padrões de comércio que transcendem as fronteiras nacionais. Fortifica-se, no cenário internacional, uma concepção – a de serviços, sendo a Educação Superior entendida como mercadoria. Este movimento de busca de uma internacionalização transnacional, são estabelecidos standards universais para sistemas e instituições

de Educação Superior e, muitas vezes, desconsideradas as características locais dos países e a missão da Educação Superior regional e/ou nacional. Isto quer dizer que, no âmbito do comércio internacional de serviços educacionais, a atenção, hoje, deve estar orientada para os acordos emergentes (MOROSINI, 2015, p. 77).

1.4 Educação Superior como bem público

Consiste em uma das racionalidades de compreensão da ação da universidade, compreendida como um serviço público fornecido basicamente pelos governos, mas que também pode ser proporcionado por outras instituições dentro do marco de sistemas de concessão.

Essa concepção engloba tanto a ideia de cidadania, gratuidade, obrigatoriedade e dever do Estado quanto do poder estatal de regulação da atividade (DOTA, 2008). O termo é entendido como um princípio, ou seja, "um imperativo moral que sobrepõe a dignidade humana aos interesses, inclinações e circunstâncias individuais" (SOBRINHO, 2013, p. 109), tomado como um serviço público aberto à iniciativa privada e cercado de proteção jurídica (CURY, 2008). Nessa perspectiva, a educação é entendida como bem, logo, serviço público, mesmo quando prestado pelo particular.

A concepção de Educação Superior como bem público ou serviço tem concentrado inúmeros debates. No Brasil, esse debate se acentuou com a realização do Fórum Social de Porto Alegre, em 2002, que resultou em debates para a III Cumbre (Reunião Ibero-Americana de Reitores de Universidades Públicas), realizada em Porto Alegre em abril de 2002. Discutiu-se a proposta da OMC, no sentido de transformar a educação em um dos 12 serviços do Gats, proposta essa apresentada em 2001, na IV Reunião Ministerial da OMC, em Dohar (Catar).

Para manter a Educação Superior como bem público, a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, da Unesco (1998 e 2009), e as Conferências Regionais do Ensino Superior da América Latina e Caribe (Cres), edições 2008 e 2018 estabeleceram três pontos essenciais: a pertinência, a melhoria da qualidade de conteúdo e de gestão e a internacionalização considerada essencial para reduzir as diferenças entre os países (MOROSINI, 2015, p. 80). Hoje, a internacionalização universitária, meio para uma Educação Superior como bem público e pertinente, almeja não só o acesso, a permanência do estudante e a sua graduação, mas a equidade (MOROSINI, 2015, p. 78-79).

A educação como bem público destaca a perspectiva acadêmica, que defende a internacionalização da aprendizagem e do conhecimento e que possui como fun-

damentos e propósitos a solidariedade, as trocas científicas e culturais, a integração entre as esferas locais e a global, a equidade social e cognitiva, o desenvolvimento sustentável, a qualidade científica e dos processos de formação escolar, a interculturalidade, entre outros. (JACOB CHAVES, 2015).

1.5 Modelos de internacionalização da Educação Superior

Consistem, em sentido amplo, em propostas conceituais para internacionalização da Educação Superior. Tais concepções partem de pesquisadores como Knight (2004), Knight e De Wit (1999), De Wit (2011, 2013), Leask (2015), Altbach (2001), Altbach e Knight (2007), Teichler (2004), Beelen e Jones (2015) e Morosini (2017), os quais compreendem o fenômeno da internacionalização da educação como processo – caminhos ou alternativas para ampliar e aprofundar as relações interculturais, sociais e educacionais em contextos internacionais e transnacionais. Movimentos que se realizam por meio de dinâmicas educacionais domésticas e/ou fronteiriças, individuais e/ou institucionais, as quais, em geral, estão correlacionadas a aspectos de mobilidades, dinâmicas curriculares envolvendo competências internacionais e interculturais, produção e partilha de conhecimentos de múltiplas formas e envolvendo a cooperação técnica e acadêmica, considerando o tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão).

A internacionalização da Educação Superior, no século XXI, vem se expandindo e criando novos modelos. Frequentemente é associada à mobilidade – Internacionalização *cross-border* ou transfronteiriça, mas a realidade socioeconômica, mesmo de países desenvolvidos, tem permitido que poucos estudantes, técnicos ou professores possam realizar intercâmbio para outros países. Com o desenvolvimento de tecnologias de informação, outras formas de internacionalização vêm se fortificando. Podemos citar a Internacionalização Integral (CI), a Internacionalização do Currículo (IoC) e a Internacionalização em casa (I@H ou IaH), de acordo com a Figura 2.

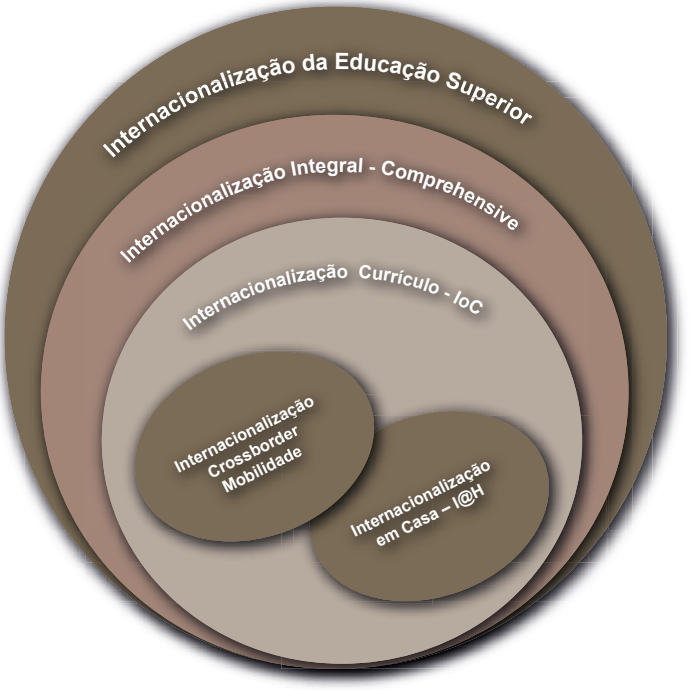

Figura 2. Modelos de Internacionalização da Educação Superior
Fonte: Morosini (2019).

1.5.1 Internacionalização integral – Comprehensive (CI)

A Internacionalização Integral (CI) é um compromisso, confirmado por meio da ação, para infundir perspectivas internacionais e comparativas do ensino, da pesquisa e das missões de serviço na Educação Superior. Formata o *ethos* e os valores institucionais e afeta a instituição da Educação Superior em sua totalidade (HUDZIK, 2011). Para que a Internacionalização Integral se consolide na instituição, é necessária a existência de uma liderança comprometida, que envolva a direção superior da IES; de diálogo para estabelecer comprometimento com as metas ambiciosas e possíveis; e de mudanças de estruturas organizacionais para o alcance da Internacionalização Integral na instituição universitária. O conceito e a prática têm forte presença nos Estados Unidos e mais especificamente na Associação de Educadores Internacionais (Nafsa). A CI é um processo complexo, que permeia todos os componentes institu-

cionais da Educação Superior, desde o desenvolvimento do corpo de professores, o planejamento e implementação do plano de estudos, o planejamento do ensino, a diversidade de estudantes e do corpo de professores, a pesquisa e o ensino acadêmico, a capacitação e educação para estudantes externos, o suporte para o desenvolvimento, os serviços de apoio para estudantes e serviços de apoio acadêmico, o desenvolvimento de recursos, a administração financeira, a gestão de riscos, a competitividade, até os posicionamentos institucionais, e o compromisso cívico (HUDZIK, 2011).

São citados como elementos comuns à CI: 1) desenvolvimento de argumentos para a Internacionalização Integral, como diálogo que congregue a liderança do campus, a governança e os estudantes internos e externos e que culmine no entendimento compartilhado de uma justificativa convincente para o CI e seu significado, metas, prioridades do programa e resultados desejados; mensagens claras e consistentes do reitor e dos líderes acadêmicos sobre a importância do CI para missões e valores institucionais; programas contínuos de informação e educação para apoiar uma ampla conscientização e compreensão; apoio a projetos piloto e de demonstração que ofereçam exemplos de sucesso; Relatórios periódicos; 2) compromisso a longo prazo com metas audaciosas, tais como: exposição do estudante a conteúdos internacionais, comparativos e globais; objetivos de aprendizagem para internacionalização com base em conhecimentos, atitudes e habilidades; possibilidade de estudos no estrangeiro para todos os estudantes; orientação para que o corpo de professores melhore a perspectiva internacional, comparativa e global no ensino e orientação acadêmica; integração dos estudantes e acadêmicos internacionais na vida do campus; mestrandos devem ter uma compreensão da prática profissional e das disciplinas em outras culturas; apoio institucional a investigação com o estrangeiro; participação da comunidade e das oportunidades e conhecimentos globais; 3) mentalidade de responsabilidade e de colaboração compartilhadas para a construção de uma cultura institucional de colaboração entre as unidades; 4) liderança de colaboração e coordenação, para criar argumentos em favor da Internacionalização Integral, promover um sentido de função, responsabilidade e colaboração compartilhadas em todo o campus, obter aceitação no campus e buscar uma oportunidade universal para que os acadêmicos participem da internacionalização; dar forma a uma burocracia adaptável às necessidades da Internacionalização Integral; 5) integração a políticas e processos institucionais, que considerem: declarar e destacar a importância do rumo da instituição; reforçar a mensagem; definir e recompensar o importante; recrutar e empregar para a CI;

ter compromisso com o desenvolvimento dos recursos humanos; e desenhar uma burocracia adaptável e unidades de serviço correspondentes. Em resumo, a CI é um processo complexo e de difícil criação e manutenção institucional e requer um acompanhamento contínuo e um alto compromisso com seus princípios (HUDZIK, 2011).

Nos Estados Unidos, a CI é entendida como internacionalização no campus. No Brasil, a Internacionalização Integral é recente e se destaca no século XXI com a criação da Unila e da Unilab:

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) foi implantada em 2010, na cidade de Foz de Iguaçu, para o atendimento a estudantes do Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai. A Unila é uma universidade focalizada na América Latina e direcionada pela cooperação solidária. Sua missão é internacional (proposta pedagógica, seleção de professores, alunos e funcionários técnico-administrativos, práticas político-pedagógicas, entre outros aspectos) e está vigente em todas as decisões, encaminhamentos, projetos e acordos adotados/firmados desde sua idealização até a sua aprovação pelo Congresso brasileiro. Considerando sua missão, a Unila prioriza manter relações internacionais com instituições e organismos, com prioridade para os âmbitos social, político e acadêmico, com vistas ao desenvolvimento de aspectos geopolíticos e estratégicos à formação socioeducacional.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) foi implantada em 2008, na cidade de Redenção, para atendimento aos estudantes de países da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP), especialmente África. A Unilab tem em sua missão e identidade institucionais o foco nas estratégias de cooperação solidária com Países de Língua Oficial Portuguesa. Para tanto, utiliza-se do diálogo para promover a integração via sistema de mobilidade, debate e formação a partir da perspectiva da cooperação solidária e da interculturalidade, apoio aos grupos de pesquisa institucionais com o foco nas parcerias e projetos interinstitucionais, desenvolvimento de projetos em rede em âmbito nacional e internacional.

1.5.2 Internacionalização do currículo (IoC)

A Internacionalização do Currículo se refere a corporificação de aspectos e dimensões internacionais, interculturais e/ou globais que envolvem, em especial, o conteúdo curricular, assim como os resultados da aprendizagem, a avaliação, as metodologias de ensino e de apoio ao estudo e aprendizagem (LEASK, 2015). O

modelo de IoC abarca a internacionalização transfronteiriça (mobilidade) e a internacionalização em casa (MOROSINI, 2018).

Um dos precursores pesquisadores sobre IoC foi Nilsson (2000), o qual a refere como um currículo embasado em conhecimentos e habilidades internacionais e interculturais, com vistas ao preparo dos estudantes para a atuação profissional e socioemocional em diferentes contextos internacionais e multiculturais. Clifford (2013) se refere a IoC na ótica intercultural, a partir de um currículo de conotação internacional capaz de desenvolver potencialidades *cross-cultural* e, também, constituir-se como subsídio para novas ideias e formatos para/de internacionalização.

Um currículo internacionalizado pode ter componentes comuns: perspectivas globais, comunicação intercultural e formação do cidadão responsável socialmente. Em termos de estratégias, a IoC pode incluir: internacionalização do conteúdo do curso, internacionalização das atividades de ensino e aprendizagem, internacionalização da avaliação e internacionalização on-line, conforme segue.

a) *Internacionalização do conteúdo do curso*: inclui estudos de caso, projetos e variedades de culturas diferentes; instâncias reais ou simuladas de negociação e comunicação intercultural; referência específica às questões interculturais na prática profissional; investigação de práticas profissionais; referência específica ao conteúdo contemporâneo internacional e local; questões como justiça social, equidade, direitos humanos e questões sociais e econômicas relacionadas; questões ambientais globais e críticas; questões éticas na globalização; práticas internacionais atuais; informação de como o conhecimento pode ser construído de forma diferente de cultura para cultura na área de disciplina; livros ou artigos internacionais recentemente publicados.

b) *Internacionalização das atividades de ensino e aprendizagem – metodologias*: inclui experiências internacionais dos alunos; contatos e redes internacionais na área disciplinar/profissional; apresentações ou contribuições de palestrantes convidados com experiência internacional que abordem tópicos específicos do curso; foco em questões internacionais, estudos de casos internacionais ou exemplos; questões e problemas de uma variedade de perspectivas culturais, pelos alunos; relações de trabalho com colegas estudantes de diversas origens e culturas; links e redes eletrônicas, como grupos de bate-papo por e-mail, com alunos da disciplina em outros países; localização, discussão, análise e avaliação de informações de diversas fontes internacionais, pelos alunos; inclui

exercícios de solução de problemas e/ou trabalhos de pesquisa com um componente internacional ou intercultural; trabalho de campo com organizações locais ligadas a projetos internacionais ou a projetos nacionais com enfoque intercultural; estágios/colocações em agências internacionais ou interculturais; atividades/tarefas de redação reflexiva, com foco em questões internacionais ou interculturais; simulações de interações internacionais ou interculturais; processos de pensamento usados na disciplina e discussão e análise de quaisquer aspectos culturais destes; construção cultural do conhecimento e práticas culturais cruzadas pelos alunos; inclui exemplos das várias posições de valor multicultural e suas implicações para o campo ou profissão; comparação e contraste das abordagens ao pluralismo cultural em diferentes nações e de suas implicações para os cidadãos e para a prática profissional na disciplina; exame das maneiras pelas quais interpretações culturais particulares de aplicações sociais, científicas ou tecnológicas do conhecimento podem incluir ou excluir, beneficiar ou prejudicar pessoas de diferentes grupos culturais; análise dos fundamentos culturais de abordagens alternativas à profissão/disciplina; análise das questões, metodologias e possíveis soluções associadas às áreas atuais de debate dentro da disciplina, a partir de uma variedade de perspectivas culturais; diferenças culturais e regionais em valores e suposições que afetam a disciplina e como elas podem impactar as ações dos indivíduos; pressupostos culturais em qualquer análise de possíveis respostas a questões éticas e sociais relacionadas à disciplina/área profissional; práticas profissionais comparativas e sua relação com o valor cultural.

c) *Internacionalização da avaliação*: inclui tarefas que exigem que os alunos comparem padrões locais e internacionais na área profissional/disciplina, sendo realizado em ambientes profissionais internacionais simulados e os alunos apresentam informações e obtém feedback de uma audiência "internacional" ou transcultural; inclui uma série de projetos em grupo e individuais para que os alunos sejam avaliados por sua capacidade de trabalhar com os outros, de considerar as perspectivas dos outros e compará-las com suas próprias perspectivas; requer que os alunos reflitam sobre sua própria cultura e se envolvam com outras culturas; os critérios de avaliação relacionados às habilidades de comunicação intercultural precisam ser explicitados aos alunos; explica a relação dos critérios de avaliação com os padrões internacionais; torna os requisitos e critérios de avaliação explícitos e concisos; envolve os alunos na definição de seus

próprios critérios de avaliação nas atividades de avaliação que vinculam os critérios aos objetivos do curso, especialmente aos objetivos internacionais; inclui o uso de avaliação por pares.

d) *Internacionalização on-line*: inclui simulações *on-line*, contemplando culturas diferentes; grupos de discussão para explicar a própria perspectiva cultural e contrastar a sua com as perspectivas culturais de outros membros do grupo; pesquisa sobre tradições profissionais e grupos de tutoria *on-line* constituídos por estudantes de diferentes origens culturais.

Para Morosini (2018), geralmente, os estudos que são realizados em países considerados desenvolvidos priorizam o aprofundamento na IoC, justamente porque tais contextos estão balizados pela formação, e a competitividade é movida pelo fenômeno da globalização e da economia emergente e dos princípios de atendimento à diversidade. E, nesse caso, a noção de cidadão global é importante. Clifford (2013, p. 1) menciona que as tentativas de definir IoC e introduzir ideias de cidadania global demonstram que é um processo que se engaja criticamente com as noções de diferenças sociais e culturais nos ambientes educacionais e visa alcançar transformações de conhecimento e poder.

1.5.3 Internacionalização em casa (IaH) – At Home

Se refere à integração das dimensões internacional e intercultural no currículo formal e informal, envolvendo de maneira intencional os alunos em ambientes de aprendizagens domésticos. É um dos modelos de internacionalização da Educação Superior, que integra o modelo de Internacionalização do Currículo (IoC), conforme abordam Beelen e Jones (2015).

A IaH surge em torno dos 70, quando os *stakeholders* da Educação Superior se dão conta que somente a mobilidade não seria suficiente para que o processo de internacionalização tivesse impacto sobre a Educação Superior. As políticas de mobilidade estabelecidas na União Europeia atingiam um percentual minoritário dos estudantes dos países membros. Buscando outras formas de internacionalização, é proposta a IaH, que poderia estender à comunidade acadêmica local uma educação internacional e intercultural, sem a necessidade de realização de intercâmbio para outro país (ROBSON, 2017).

Na perspectiva do Sul Global, de forma mais acentuada, a IaH traz uma conotação de inclusão social daqueles estudantes que não teriam condições econômicas para efetuar um intercâmbio e de um Estado que não assume o papel de provedor desse intercâmbio.

A inexistência de um conceito claro de IaH está presente tanto para universidades do Norte Global como do Sul Global (ALMEIDA *et al.*, 2019). São destacados como fatores chave para a IaH: estratégias institucionais, currículo internacionalizado, integração estudantil e inclusão. Um dos fatores relevantes diz respeito a definição de uma linguagem comum quanto a IaH, no âmbito institucional, especialmente entre os docentes os quais são entendidos como os propulsores de transformações educacionais. Também, destacam que a IoC está relacionada a IaH, pois uma interfere na outra forma de internacionalização.

A IaH, na perspectiva do contexto brasileiro (MOROSINI; BARANZELLI, 2018), identifica que professores, especialmente em algumas áreas, como administração e letras, já trabalham com bibliografia internacionalizada, mas não enfatizam isso como internacionalização do currículo. Em outras palavras a internacionalização da Educação Superior é oculta. Existe, está sendo posta em prática, mas não há consciência desta ação. Paralelamente, identifica-se um consenso quanto à necessidade de maior apoio em relação à operacionalização da internacionalização, sendo a falta de proficiência em línguas estrangeiras (por funcionários e alunos) um dos seus desafios, bem como a necessidade de integrar diferentes regiões e classes sociais. Ainda é identificado que a IaH possibilita compreender diferentes culturas no próprio país, através do uso de novas ferramentas virtuais para o ensino, aprendizagem e contato com pessoas de diferentes idiomas.

Em síntese, a IaH é um meio e não um fim, é focada em todos os estudantes e independe de estudantes internacionais e do ensino em inglês, assumindo que os estudantes não estudarão no exterior. Além disso, tem fundamento no respeito e na adaptação à diversidade, oferecendo informação e suporte a contextos específicos (raça, etnias, *etc*.), desenvolvendo o diálogo e o engajamento intercultural, a adaptabilidade, a flexibilidade e o respeito às evidências e preparando os estudantes para a vida num mundo globalizado. Existem vários níveis de internacionalização em casa, dependendo das ferramentas utilizadas na sua aplicação. Estes podem variar de literatura internacional, estudos de caso, professores convidados. Todas essas ferramentas podem ser usadas para estruturar a IaH (BEELEN, 2012, p. 170).

1.5.4 Internacionalização transfronteiriça – Cross-border

Internacionalização transfronteiriça se refere às variadas formas de Educação Superior desenvolvidas, presencialmente, transcendendo as fronteiras nacionais.

Pode incluir a mobilidade de estudantes, professores e técnicos (mobilidade acadêmica). São processos que envolvem o deslocamento físico dos acadêmicos da sua instituição de origem para uma outra instituição estrangeira, com a finalidade de aprimorar a formação inicial ou continuada, bem como atividades profissionais, entre outros aspectos. Se constitui através de encontros pedagógicos, do desenvolvimento de competências multiculturais, das habilidades linguísticas, do fortalecimento do sentido de identidade e do desenvolvimento de outras competências necessárias para a interação na globalização (MINEDUCACION, 2015, p. 15).

A mobilidade não está restrita aos acadêmicos que a realizam, mas traz impactos na sua instituição de origem, seja para a melhoria do currículo, seja para a criação e/ou consolidação de redes de pesquisa, seja para valorar a IES em rankings classificatórios ou mesmo em programas de marketing institucionais. A mobilidade está relacionada à qualidade universitária e necessita de uma perspectiva flexível para planejar e avaliar o período realizado no exterior ou o recebimento de alunos internacionais. A mobilidade estudantil também pode ocorrer para obter créditos internacionais em cursos nacionais e para a obtenção de um título de graduação e/ou mestrado e/ou doutorado e/ou pós-doutorado. A mobilidade acadêmica é mais frequente, numericamente, entre os estudantes do que entre professores.

No Brasil, a internacionalização de pesquisadores está relacionada ao fomento da ciência e da tecnologia e à função pesquisa, com marco normativo em torno dos 1950, com a criação de agências brasileiras de fomento à investigação, como o CNPq e a Capes. Com a valorização da Sociedade do Conhecimento e dos recursos humanos de alto nível, a internacionalização estende-se à função do ensino e se dirige aos estudantes. Esses passam a representar o sustentáculo financeiro de algumas instituições estrangeiras e, secundariamente, a busca a talentos, que poderão fomentar o desenvolvimento de países já desenvolvidos.

A *mobilidade out*, ou seja, aquela que identifica os países para os quais nossos acadêmicos se dirigem, tem como principal atração os países do Norte, com destaque para os EUA. Destacam-se também, neste tipo de mobilidade, países da União Europeia e a Austrália. Recentemente, vem ampliando seu escopo na América Latina, em especial, em IES vinculadas à *Associação de Universidades do Grupo Montevideo (AUGM). Nesta modalidade de mobilidade se destacam programas oriundos da Capes e CNPq para fomento a mobilidade dos acadêmicos*.

A *mobilidade in*, está relacionada aos países que enviam seus acadêmicos para universidades brasileiras; é bem menor quantitativamente, e tem como países de origem alguns da América Latina e poucos da África. Nessa direção, destacam-se o Programa Estudante Convênio Graduação (PECG) e o Programa Estudante Convênio Pós-Graduação (PECPG), do Ministério de Relações Exteriores e do Ministério de Educação do Brasil, que financiam bolsas em universidades do país para alunos de graduação e de pós-graduação de realidades subdesenvolvidas.

Entre as tendências da mobilidade acadêmica, pode-se ressaltar a importância do inglês como língua oficial e a expansão da mobilidade na América Latina. Nesta direção, De Wit (2014, p. 152) alerta: a tendência de mobilizar programas (franquias) e instituições (sede da universidade) ao invés de mobilizar estudantes de um país para outro continuará aumentando e se tornará uma alternativa para estudantes internacionais, uma vez que custos e fatores sociais serão mais atraentes.

1.6 Internacionalização da Educação Superior e interculturalidade

Consiste em um conjunto de ações que visam oportunizar o desenvolvimento de competências interculturais e qualificações internacionais, com a finalidade de permitir ao sujeito enfrentar os desafios globais, assumindo uma identidade coletiva, que transcenda as diferenças individuais (UNESCO, 2015). Essa consideração ocorre no contexto de desafios no século XXI no qual as Instituições de Educação Superior precisam acompanhar as transformações do conhecimento globalizado aliado à capacidade de formar indivíduos intelectualmente e culturalmente capazes (DEARDORFF, 2004a), e a internacionalização é uma ferramenta cada vez mais latente, para atingir tal intento. No Brasil, essas demandas acabam se tornando molas propulsoras para o repensar sobre questões que envolvem o desenvolvimento de competências interculturais e o tema interculturalidade não pode ser acessório.

1.6.1 Competências interculturais

Envolve o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam o indivíduo ter uma interação exitosa com pessoas de diversas formações (DEARDORFF, 2006). Esse conceito, ainda em construção, inclui mais do que conhecimento de outras culturas, mas a junção de duas competências e interculturalidade no que tange o contexto da educação. Deardorff (2011) ressalta que o construto,

por si só, traz controvérsias de entendimento conceitual, visto que as diversas áreas podem variar até mesmo no uso do termo, como por exemplo, competência cultural, competência global, competência multicultural, entre outros. Isso denota a importância de se apresentar e discutir as visões conceituais do termo "Competências Interculturais", aqui considerado por se aplicar a qualquer pessoa que interage com outras de diferentes origens, independentemente da localização (DEARDORFF, 2011).

A literatura existente é predominantemente internacional. O conceito é discutido nos Estados Unidos há décadas (DEARDORFF, 2006), e, no Brasil, falar de competências interculturais ainda é incipiente. Há debates constantes sobre competências, predominantemente no campo da Administração e sobre interculturalidade em diversas áreas, entre elas a Educação (MOROSINI; CLEMENTE, 2019).

Ao tratar do conceito em si, no sentido amplo, é importante ressaltar que competências interculturais são um processo (FREEMAN *et al.*, 2009; DEARDORFF, 2006 e 2012) em que as habilidades de pensamento crítico desempenham um papel crucial, bem como as atitudes, em especial o respeito (que em cada cultura irá se manifestar de maneira variada), a abertura e curiosidade que têm impacto sobre todos os outros aspectos que o compõem (DEARDORFF, 2011).

Ressalta-se que o termo, além de trazer o seu sentido amplo conceitual, é detalhado em modelos conceituais e em atributos que precisam ser desenvolvidos. Deardorff (2006) identificou os principais componentes de Competências Interculturais, a saber: 1) entendimento das outras visões de mundo; 2) autoconscientização cultural e capacidade para auto avaliação; 3) adaptabilidade e adaptação a novos programas culturais meio Ambiente; 4) habilidades para ouvir e observar; 5) abertura geral para a aprendizagem intercultural e para pessoas de outras culturas; 6) capacidade de se adaptar a variados interculturais estilos de comunicação e aprendizagem; 7) flexibilidade; 8) habilidades para analisar, interpretar e relacionar; 9) tolerância e ambiguidade; 10) profundo conhecimento e compreensão da cultura (o seu e o dos outros); 11) respeito por outras culturas; 12) empatia transcultural; 13) compreensão do valor da diversidade cultural; 14) compreensão do papel e impacto da cultura e o impacto de fatores situacionais, sociais e históricos contextos envolvidos; 15) flexibilidade cognitiva; 16) competência sociolinguística; 17) *mindfulness*; 18) retenção de julgamento; 19) curiosidade e descoberta; 20) aprendizado através da interação; 21) visão etnorrelativa e 22) conhecimento e compreensão específicos da cultura bem como tradições da cultura anfitriã.

O processo de desenvolvimento de competências interculturais necessita ser intencionalmente direcionado, sendo um processo cíclico e não havendo como definir quando um indivíduo é completamente competente interculturalmente. O que é possível visualizar são os resultados externos, ou seja, comportamentos e ações que se tornam visíveis como o somatório das atitudes, conhecimento e habilidades. Por outro lado, parte-se do princípio de que os resultados internos são demonstrados por meio do comportamento e da comunicação do indivíduo (BERARDO; DEARDORFF, 2012). A competência linguística também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de competências interculturais (BYRAM, 1997).

No contexto da Educação Superior brasileira e latino-americana, a perspectiva funcional da interculturalidade (CANDAU; KOFF, 2006; WALSH, 2009) é a predominante. Ainda, estão carentes de reflexões acerca do desenvolvimento de saberes que solidifiquem discussões sobre competências e seus diversos atores, seja na visão conceitual de *inputs* (corrente predominante norte-americana, com ênfase no conjunto de características do sujeito) e/ou *outputs* (corrente predominante europeia, com foco nos resultados) (MOROSINI; CLEMENTE, 2019). Tais reflexões não são restritas a assegurar espaços para tais atores, mas também a reconhecer o valor dos saberes das diversas culturas (MATO, 2008).

1.7 Internacionalização da Educação Superior e estratos socioeconômicos

Consiste na relação entre concepções de internacionalização da Educação Superior e estratos socioeconômicos. Antes da Guerra Fria, a divisão do mundo estava alocada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e, em alguns casos, emergentes, sintetizados em primeiro, segundo e terceiro mundos. Hoje, entende-se como Sul Global ou Norte Global não apenas a uma perspectiva territorial, mas a uma perspectiva geográfica e epistemológica mais ampla, que congrega formas plurais de entendimento que não são simplesmente baseadas na compreensão ocidental do mundo (SANTOS; MENEZES, 2010). O processo de globalização acelera as noções de Sul Global, que inclui os países de baixa e média renda (LEITE, 2012), ressaltando que no Sul Global encontramos bolsões de riqueza, assim, como, no Norte Global podemos ter bolsões de pobreza. Enfim, a diferenciação entre Norte e Sul alude tanto a uma geografia estrutural como a uma geografia moral (MARCHAND; RODRIGUEZ, 2016, p. 515). Com base na classificação do mundo, apresentamos as concepções

da internacionalização da Educação Superior, numa visão do Norte Global e numa visão do Sul Global, ressaltando que estas estão imbricadas.

1.7.1 Internacionalização da Educação Superior no Norte Global

Consiste na configuração da internacionalização da Educação Superior em países ricos, via de regra, aqueles que se situam na América do Norte e na União Europeia. Tem forte influência de organismos multilaterais, como a OCDE (1994) e o Banco Mundial (2008) e defende a transnacionalização da Educação Superior, estabelecendo padrões de comércio que transcendem as fronteiras nacionais. Fortifica-se, no cenário internacional, uma concepção – a de serviços, sendo a Educação Superior entendida como mercadoria. Os movimentos da Organização Mundial do Comércio e seus acordos *General Trade Agreement on trade in Services* são emblemáticos. Com este movimento da busca de uma internacionalização transnacional, são estabelecidos standards universais para sistemas e instituições de Educação Superior e, muitas vezes, desconsideradas as características locais dos países e a missão da Educação Superior regional e/ou nacional.

A produção sobre internacionalização tem se expandido de forma acentuada. São artigos em periódicos qualificados, livros impressos e e-books. Todas essas publicações estão difundidas na *web*. Em relação aos profissionais do campo da internacionalização da Educação Superior, duas ordens podem ser identificadas. A primeira diz respeito aos profissionais que realizam suas atividades em escritórios ou setores de relações internacionais das instituições universitárias e/ou governamentais; são os que possuem a capacidade real de desempenho prático. A segunda se trata daqueles que dispõem capacidade técnica e científica; são os pesquisadores e acadêmicos que possuem inter-relação com o cotidiano da internacionalização. Esses, no contexto global, representam a maioria e concentram a produção em países como EUA, Canadá e União Europeia e alguns na Austrália. Merecem destaque nomes como Philippe Altbach (EUA), Jos Beelen (Holanda), Jane Knight (Canadá), Beth Leask (Austrália) e Hans de Wit (UE/EUA). A produção desses autores, além da construção dos conceitos que fundamentam o campo, direciona-se a tipos e estratégias para o êxito da internacionalização na instituição universitária desde a *cross-border* até a *at home*. Também são autores do campo Instituições de Educação Superior, associações específicas e eventos da área. Os responsáveis ou influenciadores de políticas públicas também produzem material e aí se destaca a OCDE, como organismo multilateral, e algumas associações de instituições privadas.

Segundo Morosini (2006) e Altbach (2004), alguns conceitos são predominantes na internacionalização do Norte Global, a exemplo da transnacionalização e da multinacionalização, conforme segue.

a) *Transnacionalização*: refere-se aos cursos, partes de curso ou outro serviço educacional oferecido aos estudantes de países diferentes daquele em que a IES fornecedora está alocada (UNESCO/CEPES, 1999). É um conceito muito ligado ao ensino. São processos além da nação (não respeita barreiras) e não tem a noção de relações entre países e/ou instituições.

b) b) *Multinacionalização*: diz respeito a programas acadêmicos ou Instituições de Ensino Superior concernentes um dado país e que são ofertados em outro país. Geralmente, a multinacionalização marca relações entre desiguais e tem como objetivo maior o lucro. As IES estrangeiras influem a instituição local ou novas instituições, as quais buscam fundamentação em subsídios estrangeiros. Altbach (2004) refere-se a tipos de multinacionalização: formação de campus em âmbito internacional por iniciativa local, em inter-relações com as IES estrangeiras e, sobretudo, orientadas pelas mesmas e acreditadas no país da matriz; modelo universitário padrão de exportação, o qual define-se pela oferta de curso no exterior por IES referente a um país industrializado, comumente destinada a países emergentes e o host pode ser uma organização sem referência alguma com a área da educação ou, então, uma instituição educacional ou, também, uma associação das duas assertivas anteriores; programas conjuntos (*joint degrees*) oferecidos por instituições de Educação Superior em dois ou mais países; mcdonaldização retratada pela oferta de "pacote pronto" de IES ou cursos superiores em outro país, em que a universidade do exterior oferece seu nome e seu currículo, providencia alguma supervisão e o controle de qualidade é realizado por uma instituição acadêmica ou então por firma de negócios.

1.7.2 Internacionalização da Educação Superior no Sul Global

Diz respeito a arquitetura da internacionalização da Educação Superior em países pobres, geralmente situados na América Latina, África, e outros similares. O Sul Global envolve regiões predominantemente de baixa condições socioeconômicas, mas também apresenta bolsões de riqueza. Quijano (2005, p. 117) afirma que o Sul Global é a

culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado, como um novo padrão de poder mundial".

Na perspectiva do Sul Global, a internacionalização da Educação Superior tem oportunizado ações ancoradas no processo de compartilhamento da produção do conhecimento, na construção de relações entre os países do sul, veiculadas por acordos de cooperação, parcerias regionais e pelas alternativas sociais. Para o Sul Global, a internacionalização da educação constitui-se meio para atingir a finalidade de integração da região, com respeito à diversidade cultural, o que implica que essa internacionalização tenha como componente a interculturalidade. Paralelamente, a internacionalização da Educação Superior possibilita uma articulação com o mundo, mas com uma identidade própria, preservando o conhecimento local.

Na construção do campo, redes sub-regionais da sociedade civil, movimentos acadêmicos organizados e organismos multilaterais vem desempenhando um papel preponderante. A Unesco, através de suas conferências mundiais e regionais, bem como dos escritórios regionais, tem fomentado a internacionalização para o desenvolvimento das nações e possibilitado que outras regiões possam sistematizar suas concepções e defendê-las na ordem mundial.

No Sul Global, os princípios que explicitam o conceito de Educação Superior são considerados bem público social, direito humano universal e dever do Estado; esses princípios foram definidos e alicerçados em Cartagena de Las Indias, na ocasião da realização da II Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe, promovida pela Iesalc/Unesco, Cres de 2008. Tais princípios foram referendados na Declaração da III Cres de 2018, em Córdoba, pois "*para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña*" (CRES, 2018).

A Conferência Mundial de Educação Superior (CMES), Paris 2009, já havia estabelecido três pontos essenciais para a Educação Superior: a pertinência, a melhoria de qualidade e a internacionalização, essa, considerada essencial para reduzir as diferenças entre os países. Na Declaração da Cres 2018 é afirmado que

> *[...] a cooperación interinstitucional basada en una relación solidaria entre iguales, con énfasis en la cooperación Sur-Sur y la integración regional; la organización de redes interuniversitarias y fortalecer las capacidades*

> *nacionales mediante la colaboración interinstitucional y la interacción con pares académicos a escala regional e internacional.*

Também, a III Cres defende o desenvolvimento de competências que permitam o Sul Global inserir-se de "*forma efectiva en una dinámica mundial basada en el conocimiento. [...] bien social estratégico, en favor del desarrollo sostenible de la región y el de sus países*" (CRES, 2018).

A defesa da concepção da Educação Superior como bem público se faz presente, e a internacionalização é considerada essencial para reduzir as diferenças socioeconômicas entre os países. A internacionalização procura preservar a cultura dos Estados-nação integrantes deste processo de construção coletiva, hoje fundamentado na cooperação internacional e em redes sociais e de conhecimento.

Faz parte da perspectiva do Sul Global a noção de *Regionalização da Educação Superior,* que consiste numa forma de internacionalização que vem se desenvolvendo nos últimos 30 anos e tem impacto nas políticas, processos de gestão e indicadores da Educação Superior. Se apresenta da seguinte maneira: a) *inter-regional* – consiste nas relações entre nações que compõem uma mesma região e/ou entre IES de diferentes nações localizadas numa mesma região; b) *regional* – se refere a nações e suas IES localizadas num mesmo continente; c) *cross-regional* – relações estabelecidas entre várias regiões; d) *suprarregional* – relações advindas do trabalho de organismos internacionais de Educação Superior, tais como Unesco.

As universidades da América Latina e do Caribe não atendem às exigências de uma instituição para o desenvolvimento global, de uma economia de mercado à sua centralidade e, por isso mesmo, não conseguem atingir estágios de justiça social à altura das necessidades mínimas para um padrão digno de vidas humanas. Para reverter essa tendência, sobressai o papel do Estado, tanto em termos de financiamento, quanto da regulação. O Estado continua a ter papel relevante para o futuro da Educação Superior (CUNHA, 2015, p. 89), não só na organização de uma agenda científica e tecnológica para a américa latina, mas na discussão sobre que conhecimentos são mais relevantes para as pessoas e para o futuro das sociedades.

Nessa perspectiva, o Sul Global propõe a *Integração Regional Solidária*, que consiste numa internacionalização da educação que se funda numa integração universitária cidadã, com abertura e respeito às diversas culturas existentes bem como aos diferentes estágios de desenvolvimento econômico, (re)significando a integração mercantil.

O campo da internacionalização no Sul Global é muito menos desenvolvido do que o do Norte Global. O número de profissionais que atuam em escritórios ou coordenações e/ou em órgãos governamentais da área de relações internacionais ou similares tem crescido de forma acentuada com a consideração de que a internacionalização é critério de excelência para a Educação Superior. As discussões têm foco na mobilidade acadêmica, principalmente na mobilidade *out* para o norte, no apoio a redes de pesquisa internacionais e na busca de estratégias para internacionalizar a instituição e/ou para subsidiar políticas públicas. A produção dos acadêmicos tem também o cerne na mobilidade acadêmica e não aborda, de forma sistemática, outros tópicos, como a internacionalização em casa e/ou a internacionalização do currículo. Seu foco tem sido, primordialmente, o conceito da internacionalização do Norte e os impactos que esse processo pode causar.

É de registrar a presença de algumas produções voltadas às possibilidades de uma internacionalização entre os países emergentes, ou seja, internacionalização solidária, Sul-Sul. Destacam-se aí os programas com a África e com a América Latina. São poucos autores brasileiros que mantêm uma produção sistemática nessa área, como Marilia Morosini, Mario Luiz Neves de Azevedo e Olgaíses Cabral Maués. Na América Latina, destacamos Sylvie Didout Aupetit (CINVESTAV/México). As associações e revistas com foco específico na internacionalização não existem, e, quando há produção, essa é disseminada em espaços que trabalham a área da educação ou áreas afins.

1.7.3 Internacionalização da Educação Superior e equidade

Consiste na concepção de internacionalização da Educação Superior associada à ideia de equidade. A internacionalização universitária, meio para uma Educação Superior como bem público e pertinente, almeja não só o acesso, a permanência do estudante e a sua graduação, mas a equidade (MOROSINI, 2014). Assim, "A concepção de equidade está associada à igualdade entre os indivíduos em algum atributo. E a capacidade de uma pessoa se define como as distintas combinações de funções que esta pode chegar a alcançar" (FORMICHELLA, 2014, p. 7). Parte-se do princípio do reconhecimento das desigualdades iniciais, trazendo consigo *"una proposta política, pois implica la definición de un proyecto político de búsqueda de igualdad, y [...] nos obliga a tomar posición acerca de qué igualdad debe ser definida como fundamental en el campo educativo"* (LOPEZ, [s/d.], p. 69).

Para alcançar esta concepção de equidade, há que se enfrentar inúmeros desafios, além das prioritárias limitações socioeconômicas. Ressalta-se a necessidade de articulação entre a política regional, estatal, institucional e entre as pessoas, considerando que a internacionalização da Educação Superior não é uma responsabilidade isolada, de um Estado, de uma instituição ou mesmo de pessoas.

Nesse contexto, os países emergentes enfrentam grandes tensões entre uma concepção de universidade tradicional e uma concepção de universidade voltada ao século XXI, na qual o mercado orienta as concepções e ações. E, com base nesses arquétipos, o ambiente de transição destaca-se pela equidade. Assim sendo, a concepção de equidade compreendida como "tratar diferentes de forma diferente" requer ser amplificado, para garantir que essa forma de abordagem contribua para formar um indivíduo com as mesmas características que outros que não precisariam de um tratamento especial e "compensatório". Essa postura se aloca além da garantia de acesso e da permanência de pessoas à Educação Superior; ela está intimamente atrelada ao direito à educação que, por sua vez, abarca a qualidade da formação (MOROSINI, 2018, p. 128).

2 POLÍTICAS PÚBLICAS, CONTEXTOS EMERGENTES, ATORES E NÍVEIS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A sociedade globalizada vem historicamente priorizando a elaboração de políticas públicas, com a finalidade de desencadear a adequação do trabalho às novas exigências do mercado e das metas do capital mundial. Por meio de recomendações, que indicam uma série de orientações aos diferenciados blocos econômicos, os organismos internacionais têm produzido/orientado os países a se (re)articularem quanto à proposição e à consecução de políticas sociais, neste caso educacionais, que priorizem o desenvolvimento social e econômico de tais contextos (DALLA CORTE; SARTURI, 2015).

Para tanto, os movimentos de internacionalização da Educação Superior têm provocado a (re)formulação de políticas públicas educacionais voltadas à cooperação internacional e à interlocução compartilhada entre IES no mundo inteiro, com vistas à produção de conhecimento e formação compartilhada e de qualidade.

As políticas públicas relacionadas à internacionalização passaram a constituir-se em ações subjacentes a diversos setores da sociedade civil, realizadas conjuntamente e com o apoio de Organizações Governamentais ou Não Governamentais, bem como empresas privadas. Nesse cenário, a (re)formulação de políticas educacionais referentes à internacionalização, sobretudo, possuem princípios fundantes capazes

de mobilizar as universidades a apoiar ou desenvolver ações entre seus pesquisadores ou grupos de pesquisa, no sentido de coordenar programas e pesquisas em rede voltados para o fortalecimento das políticas de desenvolvimento institucional, nacional e internacional em diversas áreas sociais.

Para De Wit (2002) e Knight (2004), entre outros estudiosos, a internacionalização é interpretada e utilizada de múltiplas maneiras em diferentes países e partes interessadas. Entretanto, destacam que as novas realidades sociais e educacionais se constituem desafios emergentes, os quais requerem um modelo conceitual com princípios orientadores das políticas e práticas de internacionalização para a Educação Superior.

Nesse sentido, as políticas públicas para a internacionalização da Educação Superior estão relacionadas aos atores, níveis e cenários mundiais, locais e institucionais, iniciando pelas orientações de ordem mundial, ou seja, a formulação e a influência de organismos e políticas internacionais, passando pelas orientações determinantes das políticas regionais e nacionais dos governos de cada país às políticas setoriais, geralmente determinadas pelas secretarias, ministérios ou agências de fomento, até a elaboração das próprias políticas que cada instituição pretende seguir de acordo com as suas capacidades de poder gerenciá-la.

É nessa lógica que este eixo temático está organizado para explorar e definir conceitos inter-relacionados às políticas públicas e suas relações com contextos emergentes, atores e níveis de internacionalização.

2.1 Políticas públicas de internacionalização

Políticas públicas relacionadas à internacionalização possuem inter-relação com elementos identitários de determinado contexto em suas diversas áreas sociais, entre outros aspectos. A estruturação de política(s) para a internacionalização da Educação Superior requer elementos interligados às prioridades de governo e, sobretudo, construção de projeto de Estado, considerando o suporte e a instrumentalização ao desenvolvimento social, político, cultural, econômico e tecnológico de cada país, com vistas ao fortalecimento da posição e das relações internacionais dos contextos institucionais, locais e global.

2.1.1 Políticas públicas internacionais

As políticas públicas internacionais têm por finalidade prioridades, estratégias de ação e processos de gestão, macro e micropolíticas que acontecem além das fronteiras nacionais, mas que têm amplo espectro e influência nas [re]formulações e gestão das políticas sociais nacionais. Envolvem orientações, indicações e transações das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM), Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (Iesalc), Associação Internacional de Universidades (AIU), Centro Interuniversitário de Desenvolvimento (Cinda), entre outros atores e organismos internacionais.

Com o forte desenvolvimento da globalização e tendo a internacionalização como resposta, vários organismos internacionais, bem como associações de universidades passaram a se posicionar e desenvolver linhas de ação orientadoras para diversos setores, entre eles o da Educação Superior.

2.1.2 Políticas públicas nacionais

As políticas públicas nacionais constituem-se por um conjunto de prioridades, decisões, ações e programas decididos e desenvolvidos por governos (nacionais, estaduais ou municipais). Requerem a participação (direta ou indireta) de entes públicos federados ou entes privados, com vistas a assegurar direitos referentes a cidadania individual e/ou coletiva na/da sociedade.

As estratégias nacionais de internacionalização da Educação Superior podem impactar a competitividade nacional, por meio da captação de iniciativas internacionais de pesquisa, de parcerias e pode facilitar a mobilidade de estudantes e de professores (OCDE, 2012, p. 12). As definições de políticas nacionais de internacionalização podem variar de país para país, mas o importante é que possibilitem o alinhamento com as políticas institucionais, sob pena de inviabilizar ações de ambas as partes. Alguns países já possuem políticas nacionais de internacionalização claras e efetivas, enquanto outros países ou estão iniciando as discussões ou, ainda nem começaram este processo.

Apresenta-se como exemplo de políticas nacionais as questões relacionadas com concessão de vistos, as políticas migratórias, a autorização de trabalho ou de estágios para os estudantes internacionais, de pesquisa para os investigadores. Essas políticas podem garantir a agilidade necessária aos projetos de cooperação entre instituições

e centros de pesquisa de diferentes países e podem assegurar o fluxo contínuo para a mobilidade acadêmica internacional entre países parceiros (KNIGHT, 2004).

2.1.3 Políticas públicas setoriais

Conforme Knight (2004), as políticas nacionais podem ocasionalmente misturar-se com as políticas setoriais. Para a autora, os responsáveis pelas políticas setoriais podem ser as secretarias de educação, os ministérios de educação e de relações internacionais, os departamentos de educação, de ciência e tecnologia, cultura, emprego e imigração, as agências de fomento e os demais atores que respondem pela elaboração das diretrizes que são observadas para o desenvolvimento do processo de internacionalização (KNIGHT, 2004, p. 8).

Mesmo se relacionando com as políticas nacionais ou governamentais, as políticas setoriais desenvolvidas por órgãos educacionais de conotação nacional, abarcam uma conjuntura de atividades articuladas, as quais podem repercutir em políticas de internacionalização. No caso do Brasil, duas agências de fomento representam papel importante nas políticas de cooperação internacional: o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia, responsável pela concessão de bolsas para pesquisadores brasileiros e estrangeiros e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada ao Ministério da Educação. Um dos mais representativos exemplos de programas educacionais decorrentes de políticas de internacionalização foi a realização do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), coordenado pelas duas agências de fomento brasileiras – Capes e CNPq. O Programa concedeu aproximadamente cem mil bolsas de estudos para graduação e para a pós-graduação no exterior, em áreas consideradas prioritárias para o desenvolvimento do país, especialmente inovação e tecnologia.

O Brasil possui, também, uma política bastante clara e muito rigorosa com relação à inserção dos programas de pós-graduação e produção científica no cenário internacional, formulada pela Capes. Expressa indicadores que são referenciais para cada área de conhecimento, de acordo com o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, e, em especial, apresenta destaque à cooperação internacional, considerando alguns critérios mínimos para a avaliação e manutenção de um curso de pós-graduação no Brasil (BRASIL, 2010).

2.2 Contextos emergentes e internacionalização da Educação Superior

Cotidianamente, surgem novas formas de pensar e agir em sociedade, o que requer, aos sujeitos sociais, históricos e culturais, a busca por (re)configurações e atualizações nas maneiras de (con)viver e produzir o conhecimento e a vida em sociedade. Tais buscas incidem em aprender a (con)viver com um emaranhado de informações e processos de gestão que exigem uma cultura organizacional diferenciada, no que diz respeito a novas formas e exigências de produção do conhecimento para além do contexto local, olhando para as múltiplas possibilidades de interlocução e produção técnica e científica compartilhada e em rede. Esses desafios, considerando novos formatos e suas relações com políticas sociais, são considerados contextos emergentes (DALLA CORTE, 2017).

Morosini (2014) se refere a contextos emergentes como configurações em construção na Educação Superior, na perspectiva de que sejam observadas as sociedades contemporâneas a partir das tensões com concepções já existentes, as quais são reflexo de tendências históricas. Para a autora, são contextos que tem o *ethos* do desenvolvimento humano e social na globalização, em que há interação com outras formas de contextos, mesmo que exista "[...] uma relutância estranha e inexplicável por parte das IES em todo o planeta de assumir o fato de que são, acima de tudo, agências de desenvolvimento humano e social" (BAWDEN, 2013, apud MOROSINI, 2014, p. 386). A autora salienta que "[...] além de desafios às funções de ensino, pesquisa e extensão de qualidade, novos desafios estão postos dos quais se destaca considerar as demandas locais num contexto global" (MOROSINI, 2014, p. 386). Para tanto, é importante compreender quais sejam os "novos desafios" ou, até mesmo, aqueles que se constituem em atualizações e (re)configurações no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos processos de internacionalização, e quais incidem diretamente na (re)formulação de políticas públicas educacionais nesse sentido.

Os indicativos de contextos emergentes, em conexão com a internacionalização da Educação Superior, estão relacionados a elementos que interferem na produção de políticas educacionais, bem como são decorrentes de tais políticas e se descortinam em ações de governo e/ou institucionais, ampliação da interdependência entre Educação Superior e setores/instituições, mobilidade acadêmica com vistas à formação qualificada e diversificada, desenvolvimento da cidadania global, bem

como a necessidade do estabelecimento de acordos de cooperação e trabalho compartilhado entre as IES em nível mundial (DALLA CORTE, 2017).

Outro aspecto emergente, no contexto da internacionalização da Educação Superior, configura-se na lógica paradigmática das epistemologias do sul, considerando que os países do Sul Global têm elementos culturais que precisam ser valorizados e, sobretudo, utilizados nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação para que esses balizem sua formação e atuação profissional valorizando o conhecimento multicultural e local (DALLA CORTE, 2017).

2.2.1 Modelos emergentes de universidades internacionais

Consiste em concepções emergentes para instituições de Educação Superior internacional (KNIGHT, 2015). Não há um modelo padrão de instituição universitária internacional, mas, a partir do desenvolvimento histórico desse tipo de instituição, podem ser identificados três modelos sintetizados em universidade internacional clássica, satélite e cofundada.

a) Universidade internacional clássica

É considerada como a primeira geração. É o modelo que prevê a colaboração com vários parceiros, como universidades, centros de pesquisa, organizações não governamentais e agências governamentais, entre outras; mobilidade de estudantes e docentes (programas de intercâmbio), programas conjuntos, colaboração de pesquisa, desenvolvimento profissional e bolsas. O foco é acadêmico, e algumas colaborações buscam status ou retornos pecuniários. É o modelo mais popular, porque permite que os parceiros escolham a natureza e a extensão de sua colaboração, dependendo dos recursos e prioridades.

b) Universidade internacional satélite

É um modelo considerado de segunda geração e corresponde a instituições que têm escritório em diferentes países, através de centros de pesquisa satélites, filiais de campi, contato de ex-alunos, para recrutamento de estudantes e professores e captação de recursos além da sede matriz. Congrega um conjunto de atividades estrategicamente planejadas e desenvolvidas. Um termo comumente utilizado para o modelo de satélite é campi internacionais (SOMERS *et al.*, 2017). Os principais

exportadores do modelo satélite são EUA (77), Inglaterra (38) e França (28), e os principais importadores são China (32) e Emirados Árabes Unidos (32).

c) Universidade internacional cofundada

Se refere à terceira geração de universidades internacionalizadas. Instituições autônomas cofundadas ou codesenvolvidas devido a duas ou mais instituições que realizam parcerias e que são oriundas de diferentes países. Um elemento-chave comum é que parceiros acadêmicos de diferentes países estão profundamente envolvidos no estabelecimento da nova instituição.

Os modelos de universidade internacional que ocorrem no Norte Global são timidamente identificados no Sul Global e, especificamente, nas instituições latino-americanas (SOMERS, MOROSINI; SANTOS, 2018). As diferenças entre o Norte Global e o Sul Global têm nos levado destacar a importância da compreensão das diferenças regionais e nacionais na inserção global, com respeito a criação de modelos de internacionalização. Há que se considerar identidades próprias, e promover a discussão de possibilidades no Sul Global de internacionalização seletiva frente à pressão dos modelos já consolidados do Norte Global. É importante considerar que a internacionalização na América Latina e Caribe está baseada no princípio de cooperação solidária e partilha do conhecimento, para fortalecer a capacidade científica e tecnológica local. "Na medida em que nos fortaleçam com os conhecimentos do Norte Global (Hemisfério Norte), podemos nos tornar um *hub* (ponto de conexão) com as redes em nosso continente" (MOROSINI, 2018).

2.3 Atores da internacionalização da Educação Superior

Atores da internacionalização da Educação Superior referem-se a organizações de ciência e tecnologia, associações universitárias conferência de reitores, mobilidade estudantil e grupos de intercâmbio, agências de desenvolvimento de assistência, órgãos envolvidos em recrutamento de estudantes, agências relacionadas à avaliação da qualidade, organizações de pós-graduação, redes internacionais, entidades para o desenvolvimento e a pesquisa, agências de exportação, bem como órgãos envolvidos em cooperação cultural voltada para as relações internacionais.

Os atores classificam-se com relação ao nível (âmbito) e ao tipo de dependência administrativa. No que se refere ao nível, são internacionais, bilaterais, inter-regionais,

regionais ou sub-regionais. No que diz respeito à dependência administrativa, são intergovernamentais, agências ou departamentos de governo, organizações não governamentais ou quase governamentais e tratados ou convenções (MOROSINI, 2006).

2.4 Organismos internacionais / multilaterais – atores intergovernamentais

Organismos internacionais ou organizações multilaterais são referentes ao contexto das relações internacionais entre países do mundo inteiro. Constituem-se entidades supranacionais compostas por três ou mais países que objetivam, de maneira geral, trabalhar conjuntamente para o pleno desenvolvimento das diferentes áreas da atividade humana: política, economia, saúde, educação, segurança, entre outras. Surgiram, em sua maioria, no contexto das Guerras Mundiais, considerando a necessidade de os países firmarem acordos globais relacionados à reconstrução dos países envolvidos nas grandes guerras e seu desenvolvimento econômico, ao comércio, cultura, cooperação entre países, em especial, para manter a paz. Constituem-se atores da internacionalização universitária no âmbito intergovernamental.

2.4.1 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)

Organismo internacional voltado à educação, cujas atividades situam-se predominantemente nos setores da educação, cultura, ciência, tecnologia, comunicação, informática, meio ambiente, direitos humanos e gestão social. A Unesco foi criada em 1945 com a filosofia de que "a paz deve basear-se na base da solidariedade intelectual e moral da humanidade". Segundo este organismo, os acordos políticos e econômicos não são suficientes para construir uma paz duradoura.

> *El mensaje de la Unesco nunca ha sido tan importante como hoy en día. Hay que desarrollar políticas integrales que sean capaces de responder a la dimensión social, medioambiental y económica del desarrollo sostenible. Esta nueva forma de pensar el desarrollo sostenible fortifica los principios fundacionales de la Organización. En un mundo globalizado, los intercambios y el mestizaje deben de ser oportunidades para construir la paz en la mente de las mujeres y los hombres.* (UNESCO, 2019).

As *Cátedras da Unesco* são mecanismos de cooperação interuniversitária, que visam a fortalecer o Ensino Superior nos países em desenvolvimento. Em 1991, na ocasião da realização da Conferência Geral da Unesco, houve a decisão de criação do Programa de Cátedras considerando-o um plano de ação internacional; as primeiras 17 cátedras foram implantadas no ano de 1992. O programa objetiva o desenvolvimento de redes universitárias, entre outras formas de interlocução de IES em âmbitos inter-regionais, regionais e sub-regionais. De acordo com a Unesco, as cátedras constituem-se uma estratégia que potencializa a promoção do desenvolvimento institucional, o compartilhamento de recursos na perspectiva de intercâmbio do conhecimento, assim como o estabelecimento e o fortalecimento de laços entre as IES e respectivos profissionais, pesquisadores e cientistas. Apesar de se constituir um programa com o foco na Educação Superior em sua totalidade, as Cátedras comumente têm sido voltadas à Pós-graduação. Existem hoje aproximadamente 700 instituições em 128 países diferentes. No Brasil, atualmente, existem 25 cátedras distribuídas entre as cinco regiões do país (UNESCO, 2017).

A Representação da Unesco no Brasil constitui-se num escritório nacional da região da América Latina, que objetiva, de maneira geral, a formulação e operacionalização de políticas públicas com o foco em estratégias combinadas entre os Estados-membros da Unesco. A atuação ocorre ancorada em projetos de cooperação técnica, em parceria com instâncias governamentais e com setores da sociedade civil, considerando os propósitos que potencializem contribuir para a [re]formulação de políticas públicas e o alinhamento das mesmas ao desenvolvimento sustentável dos países envolvidos (UNESCO, 2017).

2.4.2 Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e nas Caraíbas (Iesalc)

O *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (Iesalc) é um organismo da Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura, dedicado à promoção da Educação Superior, contribuindo para implementar na região latino-americana e caribenha o Programa que, em matéria de Educação Superior, aprova bianualmente a Conferência Geral da Unesco.

O Iesalc tem por prioridade a promoção de cooperação entre os Estados membros da região latino-americana e caribenha. Nessa direção, segundo Morosini (2006), o Instituto busca contribuir com a melhoria do conhecimento mútuo dos sistemas

da instrução superior da região, no sentido de facilitar sua comparação com outras regiões do mundo e assim contribuir para o seu desenvolvimento.

Os objetivos[1] do Iesalc são os seguintes:

> Promover o direito à educação superior de qualidade, relevante, inclusiva e equitativa para todas as pessoas, conscientizando as partes interessadas e a opinião pública em geral.
>
> Produzir e disseminar estudos sobre o ensino superior, particularmente de uma perspectiva comparativa, com base em evidências e com o objetivo de informar os processos de tomada de decisão sobre políticas públicas governamentais e institucionais.
>
> Contribuir, por meio de programas de treinamento e em coordenação com os Presidentes da Unesco, para o desenvolvimento de capacidades para a análise e desenvolvimento de melhores políticas públicas e institucionais, tanto entre os decisores políticos, governamentais e institucionais, quanto entre analistas e pesquisadores do ensino superior.
>
> Apoiar governos, organizações, redes e instituições para a formulação de políticas públicas, planos de reforma e melhoria e sua implementação por meio de serviços de consultoria ou intervenção direta como uma agência.

Em especial, a Unesco no Brasil participa com o Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe em dois projetos de implementação de universidades de integração intercultural, fundadas em elementos valores basilares aos direitos humanos como o respeito, o diálogo, a interculturalidade, a diversidade, a paz e a integração entre os povos.

A Unesco no Brasil contribuiu com os pilares da criação da Universidade Federal da Integração Latinoamericana (Unila), sediada em Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil, com vistas à promoção do desenvolvimento de uma mentalidade de integração regional. Nessa ótica, a Unesco também esteve envolvida com a criação da Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (Unilab), sediada no Ceará, Brasil, voltada para o intercâmbio entre o Brasil e os Estados-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os africanos.

---

[1] Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org/mision/. Acesso em: 20 nov. 2019.

2.4.3 Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sua missão é promover políticas que melhorem o bem-estar econômico e social das pessoas em todo o mundo.

A OCDE[2] oferece um fórum, no qual os governos podem trabalhar juntos, para compartilhar experiências e buscar soluções para problemas comuns. Trabalha com os governos, para entender o que impulsiona as mudanças econômicas, sociais e ambientais, medindo a produtividade e os fluxos globais de comércio e investimento. Analisa e compara dados, para prever tendências futuras e estabelecer padrões internacionais que direcionam direta e indiretamente a (re)formulação de políticas públicas e ações estratégicas de desenvolvimento sustentável em diversas áreas sociais. Por exemplo, compara como os sistemas escolares de diferentes países estão preparando seus jovens para a vida moderna, e como os diferentes sistemas de pensão dos países cuidarão de seus cidadãos na velhice. Com base em fatos e experiência da vida real, recomenda políticas destinadas a melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Entre outros aspectos, a OCDE consiste num organismo internacional voltado para a formação de mão de obra qualificada, emprego e desenvolvimento econômico. Voltada primeiramente aos interesses dos países ricos, já que a maioria dos então 36 membros é composta por economias com elevado Produto Interno Bruto (PIB) e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Assim sendo, é constituída por países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado, com a finalidade de solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais, entre elas, as educacionais.

> A cooperação entre o Brasil e a OCDE data do início da década de 1990, quando a OCDE começou a trabalhar com quatro países latino americanos (incluindo também Argentina, Chile e México). O Brasil juntou-se ao seu primeiro Comitê da OECD, o Comitê do Aço, em 1996 e tornou-se membro do Centro de Desenvolvimento em 1997. Desde então, a cooperação tem crescido constantemente, e o Brasil é hoje o Parceiro Chave mais engajado da Organização. (Disponível em: http://www.oecd.org/latin-america/Active-with-Brazil-Port.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020).

[2] Disponível em: http://www.oecd.org. Acesso em: 20 Nov. 2019.

Em 2007, pelo Conselho Ministerial da OCDE, houve a decisão de "fortalecer a cooperação da OCDE com o Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul" por meio do programa de compromisso aprimorado (*enhanced engagement)*, se tornando possível com a adesão desses países à OCDE e, assim, no ano de 2012, os cinco países entraram na categoria de parceiros-chave (*key partners*). Apesar de não se constituir um membro efetivo da OCDE, o Brasil, como parceiro-chave, tem participado de Comitês desta Organização, bem como de várias frentes de trabalho conjunto com a presença de peritos brasileiros de áreas especializadas.

Um Acordo de Cooperação assinado em 2015 colocou a parceria do Brasil com a OCDE em uma nova dimensão, em que o país começou a contar mais diretamente com toda a expertise da OCDE, em especial com relação a agenda de reformas referentes às políticas públicas brasileiras. Nessa direção, foi

> Lançado na Reunião do Conselho Ministerial da OCDE de 2016, o Programa Regional da OCDE para a América Latina e o Caribe (LACRP) tem como objetivo apoiar os países da região no avanço das agendas de reforma ao longo de três prioridades regionais principais: aumentar a produtividade, promover a inclusão social e fortalecer instituições e governança, respondendo à crescente conscientização sobre a necessidade de melhores políticas e reformas estruturais para garantir maiores taxas de crescimento e sustentar o desenvolvimento econômico e social. (Disponível em: http://www.oecd.org/latin-america/Active-with-Brazil-Port.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020).

Segundo a OCDE, com relação a um estudo específico para o Brasil, intitulado *Trabalhando com o Brasil*[3], a implementação de políticas eficazes exige a comprovação de que são abrangentes, adaptadas às necessidades de um país e internacionalmente comparáveis. Devido a seu trabalho conjunto com a OCDE, tendo em vista a educação e competências, o Brasil passou a inserir-se em uma comunidade global que faz o compartilhamento de experiências, bem como o intercâmbio de boas práticas subjacentes ao desenvolvimento da educação e da política por competências.

[3] Disponível em: http://www.oecd.org/latin-america/Active-with-Brazil-Port.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

2.4.4 Banco Mundial (BM)

Foi fundado em 1944, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – chamado Banco Mundial, concebido no período da Segunda Guerra Mundial, nos EUA, com vistas a contribuir para reconstruir a Europa. É composto por: Banco Internacional para a Construção e Desenvolvimento (Bird), o qual presta assistência para o desenvolvimento a países de rendas médias com bons antecedentes de crédito e Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), que trabalha diretamente na redução da pobreza e concentra-se nos países mais pobres, aos quais proporciona empréstimos sem juros e outros serviços. O Banco Mundial expandiu-se para um grupo de mais três integrantes formando, então, o Grupo do Banco Mundial estreitamente associado a cinco instituições de desenvolvimento, além do Bird e da IDA: Corporação Financeira Internacional (IFC), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) e o Centro Internacional para a Arbitragem de Disputas (Ciadi), constando investidores estrangeiros e os seus países anfitriões. Com sede em Washington, o BM possui mais de 10.000 funcionários em mais de 120 escritórios em todo o mundo, e constitui-se numa cooperativa composta por 189 países membros. Esses países membros, ou acionistas, são representados por um Conselho de Governadores, que são os decisores políticos finais do Banco Mundial.

Atualmente com sua meta principal focada na redução da pobreza no mundo em desenvolvimento, o Grupo do Banco Mundial estabeleceu dois objetivos para o mundo até 2030: 1) acabar com a pobreza extrema, diminuindo a porcentagem de pessoas que vivem com menos de US $ 1,90 por dia para não mais de 3%; 2) promover a prosperidade partilhada a partir do crescimento da renda dos 40% inferiores para cada país. Também, são encontradas recomendações e orientações do BM para Instituições de Educação Superior dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, conforme consta conforme se destaca em alguns documentos a seguir.

Em *La ensenanza superior*: *las lecciones derivadas de la experiencia*, está pontual a importância da Educação Superior para o desenvolvimento econômico e social, considerando que "[...] os investimentos neste nível da educação contribuem para aumentar a produtividade do trabalho e a produzir um maior crescimento econômico no longo prazo [...]" (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 1). O BM, a partir de um exame das razões da crise da Educação Superior nos países em desenvolvimento, que na sua análise tem relação direta com a má utilização e limitados recursos públicos, apresenta quatro orientações-chave para uma reforma neste nível de ensino: 1) fomentar

a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; 2) proporcionar incentivos para que as instituições diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; 3) redefinir a função do governo no Ensino Superior; 4) adotar políticas que destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade" (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 28-29).

No documento *Financing and Management of the Higher Education* (BANCO MUNDIAL, 1998), o Banco identifica que muitas das reformas que estão acontecendo no contexto mundial são decorrentes das suas próprias sugestões e orientações aos países em desenvolvimento, entre elas: expansão de matrículas; IES cada vez mais diferenciadas; nível baixo e decrescente do custo/aluno; observância às orientações e soluções do mercado; busca de recursos não estatais.

No documento *Construir Sociedades de Conocimiento*: *Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria* (BANCO MUNDIAL, 2003), consta que

> *La educación en general, y la educación terciaria en particular, ejercen hoy una influencia preponderante en la construcción de las sociedades democráticas y las economías del conocimiento. Es un hecho comprobado que la educación terciaria es esencial para crear la capacidad intelectual que permite producir y utilizar conocimientos, y para promover las prácticas de aprendizaje permanente que requieren las personas para actualizar sus conocimientos y habilidades. Asimismo, han aparecido nuevos tipos de educación terciaria y nuevas formas de competencia que instan a las instituciones tradicionales a cambiar su modo de operación y prestación de servicios educativos, y a beneficiarse de las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (p. 33).*

Para este organismo internacional, o desenvolvimento econômico necessita intimamente do capital quanto do conhecimento.

2.4.5 Organização Mundial de Comércio (OMC)

A Organização Mundial do Comércio (OMC) começou suas atividades no ano de 1995 e, a partir daí, vem atuando como uma instância voltada para administrar o sistema de comércio mundial. Conta com 162 países-membros, sendo que o Brasil se

constitui um dos fundadores da OMC. Sua sede está localizada em Genebra (Suíça) e as três línguas oficiais da organização são o inglês, o francês e o espanhol.

A OMC objetiva, especialmente, fortalecer um padrão institucional comum no mercado mundial, com vistas a legitimar as relações comerciais entre os vários países membros que a compõem, assim como definir mecanismos conjuntos voltados para soluções relacionadas às problemáticas e acordos comerciais vigentes. Sobremaneira, prioriza construir coletivamente um ambiente de negociação para novos acordos comerciais entre os países Membros.

No contexto da OMC, a Educação Superior é compreendida como modalidade de e para o comércio e a prestação de serviços. Em 1999, a Organização passou a adotar uma lista de setores de serviços relacionados às regras do Acordo Geral de Comércio e Serviços (Gats). E esta lista tem em sua origem a classificação referenciada pela Divisão de Estatísticas das Nações Unidas, incluindo: 1. negócios (como os serviços profissionais jurídicos, de contabilidade e de arquitetura); 2. comunicação (como os serviços postais e de telefonia); 3. construção e serviços de engenharia; 4. distribuição; 5. educação (como a Educação Superior); 6. meio ambiente (como serviços de saneamento); 7. financeiro; 8. saúde; 9. turismo e viagem; 10. recreação, cultura e esporte; 11. transporte; 12. serviços de cunho genérico (RIBEIRO, 2006). No caso do item "Educação", houve negociação e pressão, por parte dos países desenvolvidos, para que a mesma fosse inserida na lista justamente por seu potencial lucrativo do mercado de serviços educacionais.

Na Conferência Mundial da Educação Superior (CMES) em 1998, realizada em Paris, sob a coordenação da Unesco, prevaleceu a inclusão da Educação Superior na lista do Gats. Como resultado, a Educação Superior passou a se subjugar às regras do Gats, considerando quatro de suas modalidades, as quais destaca-se:

> 1) *transfronteiriço*: do território de um membro ao território de qualquer outro membro; 2) *consumo realizado no exterior*: no território de um membro aos consumidores de serviços de qualquer outro membro; 3) *presença comercial*: pelo prestador de serviços de um membro, por intermédio da presença comercial, no território de qualquer outro membro; e, 4) *presença de pessoas físicas*: pelo prestador de serviços de um membro, por intermédio da presença de pessoas naturais de um Membro no território de qualquer outro membro (RIBEIRO, 2006, p. 141).

Nessa direção, os modos de prestação de serviços da Educação Superior foram definidos na perspectiva transfronteiriça como educação a distância, mobilidade estudantil para outros países, prestação de serviços via campus-satélite ou franquia com IES locais, e, também, prestação de serviços temporária em outros países pelos professores e/ou pesquisadores.

Considerando essas modalidades e modos de prestação de serviços, entre outros fatores relacionados, via de regra, o Gats vem priorizando prover aos países Membros da OMC o amplo acesso aos mercados internacionais de serviços, buscando eliminar "barreiras internacionais" na prestação de serviços. Nesse sentido, a intensidade com que a OMC adota e coloca em desenvolvimento à política educacional aos países parceiros vai depender da intensidade de liberalização projetada e intencionada por cada um de seus Membros e de seus interesses políticos, econômicos e sociais.

2.4.6 Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI)

A Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) nasceu em 1949, sob a denominação de Escritório de Educação Ibero-americana. Decorrente das decisões do I Congresso Ibero-americano de Educação realizado em Madri foi criada para assumir a identidade de agência internacional que prioriza o desenvolvimento integral e regional na perspectiva democrática. Constitui-se num organismo governamental internacional, que prioriza a educação, a ciência, a tecnologia e a cultura a partir de ações de cooperação entre países ibero-americanos.

São países Membros de pleno direito e observadores todos os Estados ibero-americanos, entre eles: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela. Sua sede central está em Madri, Espanha, mas possui, também, Escritórios Regionais em vários países ibero-americanos, entre eles o Brasil.

A OEI, com vistas a realizar os princípios e obrigações a que se destina, estabeleceu os seguintes fins[4] gerais: a) contribuir para fortalecer o conhecimento, a compreensão mútua, a integração, a solidariedade e a paz entre os povos ibero-americanos, através da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura; b) fomentar o desenvolvimento da educação e da cultura como alternativa válida e viável para a construção da paz,

[4] Disponível em: https://oei.org.br/. Acesso em: 30 ago. 2019.

mediante a preparação do ser humano para o exercício responsável da liberdade, da solidariedade e da defesa dos direitos humanos, assim como apoiar as mudanças que permitam uma sociedade mais justa para a América Latina; c) colaborar permanentemente na transmissão e no intercâmbio das experiências de integração econômica, política e cultural produzidas nos países europeus e latino-americanos, que constituem as duas áreas de influência da Organização, assim como em qualquer outro aspecto susceptível de servir para o desenvolvimento dos países; d) colaborar com os Estados-Membros no objetivo de conseguir que os sistemas educativos cumpram uma tripla função: humanista, desenvolvendo a formação ética, integral e harmoniosa das novas gerações, de democratização, assegurando a igualdade de oportunidades educativas e a equidade social e produtiva, preparando para a vida do trabalho e favorecendo a inserção laboral; e) colaborar na difusão de uma cultura que, sem esquecer a idiossincrasia e as peculiaridades dos diferentes países, integre os códigos da modernidade para permitir assimilar os avanços globais da ciência e da tecnologia, revalorizando a própria identidade cultural e aproveitando as respostas que surgem da sua acumulação; f) facilitar as relações entre ciência, tecnologia e sociedade nos países ibero-americanos, analisando as implicações do desenvolvimento científico-técnico sob uma perspectiva social e aumentando a sua avaliação e a compressão dos seus efeitos por todos os cidadãos; g) promover a vinculação dos planos de educação, ciência, tecnologia e cultura e os planos e processos socioeconômicos que perseguem um desenvolvimento ao serviço do homem, assim como uma distribuição equitativa dos produtos culturais, tecnológicos e científicos; h) promover e realizar programas de cooperação horizontal entre os Estados-Membros e destes com os Estados e instituições de outras regiões; i) contribuir para a difusão das línguas espanhola e portuguesa e para o aperfeiçoamento dos métodos e técnicas do seu ensino, assim como para a sua conservação e preservação nas minorias culturais residentes em outros países; j) fomentar, ao mesmo tempo, a educação bilíngue para preservar a identidade multicultural dos povos da América Latina, expressa no plurilinguismo da sua cultura.

2.4.7 Global University Network for Innovation (Guni)

A Global University Network for Innovation (Guni) foi criada em 1999 pela Unesco, na Universidad de Naciones Unidas (UNU) e pela Universidad Politécnica de Catalunya (UPC), onde se encontra seu secretariado. Está composta pela Unesco de

todo o mundo e por instituições inovadoras, comprometidas com a responsabilidade social da Educação Superior e sua inovação.

Integra instituições, centros de investigação e redes relacionadas com a Educação Superior, assim como cátedras Unesco, totalizando 80 países, entre eles o Brasil. Sua missão está voltada para o fortalecimento do papel da Educação Superior na sociedade e contribuições à renovação das políticas educacionais em âmbito global, com vistas a qualidade da educação como serviço público, sua relevância e responsabilidade social. É composta por uma rede de universidades que possuem o objetivo de fortalecimento do papel da Educação Superior na sociedade e renovação de valores e políticas nesta área.

Um dos destaques da Guni[5] é a edição do *Relatório da Educação Superior no Mundo*, fruto de um trabalho coletivo publicado como resultado da análise global e regional. Cada edição tem focado diferentes desafios enfrentados pela Educação Superior e suas instituições, considerando: o financiamento de universidades, o credenciamento para garantia de qualidade, novos desafios e metas emergentes para o desenvolvimento humano e social, o compromisso da Educação Superior com a sustentabilidade, conhecimento, engajamento e Ensino Superior e a universidade socialmente responsável. Em especial, destaca-se: a) 6º relatório de Educação Superior no Mundo, publicado em 2017, intitulado *Rumo a uma universidade socialmente responsável*: *equilibrando o global com o local*, e compreende uma visão geral das políticas para e da Educação Superior e de como melhorá-las e os caminhos mais importantes a serem seguidos em um futuro próximo. b) 7º Relatório de Educação Superior no Mundo, publicado em 2019, reflete sobre *o papel das humanidades no Ensino Superior* e prioriza a pesquisa no século XXI, bem como as sinergias entre ciência, tecnologia e humanidades.

2.5 Atores não governamentais ou quase organizações governamentais

As Organizações não governamentais (ONGs) são constituídas sem fins lucrativos e estão articuladas formalmente e autonomamente. Caracterizam-se pela solidariedade no âmbito das políticas públicas e pelas lutas políticas constantes com vistas a melhoria da qualidade de vida das populações mais necessitadas e/ou à margem da cidadania. São, portanto, organizações (públicas e privadas) do terceiro setor ou, até mesmo, do quinto setor, consideradas como públicas não

[5] Disponível em: http://www.guninetwork.org/. Acesso em: 30 ago. 2019.

estatais, as quais demarcam um papel de destaque para e na sociedade. Entre as muitas organizações não governamentais ou quase governamentais existentes em âmbito global, cita-se as que seguem.

2.5.1 International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)

A International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) consiste numa organização sem fins lucrativos, criada em 1991, para coletar e disseminar informações sobre teoria e prática da avaliação e sobre o fomento e da manutenção da qualidade na Educação Superior.

A rede realiza atividades de manutenção e fomento para a qualidade na Educação Superior, apoiando processos investigativos inter-relacionados à gestão da qualidade. Faz a prestação de serviços e consultorias com vistas ao desenvolvimento de novas agências; ampara as parcerias entre órgãos de acreditação e na definição de padrões de operação em fronteiras nacionais, na perspectiva de clarificar e informações e orientações acerca do reconhecimento internacional de qualificações; coopera com o desenvolvimento e a utilização da transferência e validação de créditos que envolvem a mobilidade estudantil entre IES (nacional e internacional), e estabelece, quando necessário, análise da execução das agências-membro.

A grande maioria de seus membros são agências de garantia de qualidade (como membros plenos), que operam de muitas maneiras diferentes. No entanto, a Rede também recebe (como membro associado) outras organizações que têm interesse em *Quality Assurance* (QA) em Educação Superior e indivíduos com grande interesse em *Higher Education* (HE) como afiliados. A INQAAHE[6] oferece aos seus membros os muitos benefícios de fazer parte de um grupo ativo de trabalhadores em QA em HE. Constitui-se numa comunidade de QA, com interesses compartilhados, uma linguagem comum e uma compreensão de como as coisas são feitas em relação a um campo de trabalho muito específico. Proporciona um fórum para a discussão de questões globais que vão além das fronteiras nacionais ou regionais, como a educação transfronteiriça. Os membros têm a oportunidade de aprender com o que os outros estão fazendo, tanto de seus sucessos como de seus fracassos, e assim estabelecer o terreno para o desenvolvimento de uma profissão de QA.

[6] Disponível em: http://www.inqaahe.org/. Acesso em: 30 ago 2019.

2.5.2 Consórcio Surandino (Ceidis)

O Consórcio Surandino (Ceidis) consiste numa base institucional com vistas a aprendizagens mútuas, valorização e difusão de conhecimentos e experiências que favoreçam o desenvolvimento sustentável e a integração regional surandina, desde uma perspectiva intercultural e de gênero. O Ceidis prioriza garantir a qualificação de recursos humanos, com o foco nos desafios regionais e seu desenvolvimento descentralizado. Funda-se na otimização da experiência reunida em múltiplos contextos institucionais os quais realizam ações diretamente no âmbito andino com setores e instituições que se constituem à margem do desenvolvimento regional, especialmente, os grupos étnicos indígenas.

A *Región Surandina* está situada entre Arequipa, Perú; Cochabamba, Bolivia; Arica, Chile; e Jujuy, Argentina. O Centro Argentino se localiza na cidade de San Salvador de Jujuy e o integram a Universidad Nacional de Jujuy e a Fundación para el Ambiente Natural y el Desarrollo (Fundandes). O Centro Chileno compõe-se pela Corporación de Estudios y Desarrollo Norte Grande e a Universidad de Tarapacá, da cidade de San Marcos de Arica. Cochabamba é a sede do Centro Boliviano, que está composto pela Universidad de San Simón e seu *Centro de Estudios Superiores Universitarios* (Cesu), criado em 1992, e a organização não *governamental Centro de Comunicación y Desarrollo Andino* (Cenda), existente desde 1985, situado na cidade de Arequipa, constituindo a Universidade Católica de Santa Maria e o Centro de Aprendizado (MOROSINI, 2006).

2.5.3 Organização Universitária Interamericana (OUI)

A Organização Universitária Interamericana (OUI), foi criada em 1979 como um espaço universitário comum no continente americano. Composta por Instituições de Ensino Superior das três Américas, possui a finalidade de contribuir à transformação das Instituições de Ensino Superior e para responder a seus contextos sociais e políticos, construindo e inovando espaços comuns de cooperação interamericana em articulação com seus membros e outros aliados estratégicos. Está composta por cinco grandes programas: Instituto de Gestão e Liderança Universitárias (Iglu), Colégio das Américas (Colam), Campus "Mulheres Líderes de Instituições de Ensino Superior nas Américas" (Emulies) e Espaço Interamericano de Ensino Superior Técnico e Tecnológico (Eiestec).

É um fórum[7] de ação e reflexão reunindo aproximadamente 350 Membros, Instituições de Ensino Superior, Centros de pesquisas e Associações universitárias nacionais, regionais ou internacionais. Traduz-se num espaço comum, retratado por 28 países localizados em nove regiões: América Central, Brasil, Canadá, Caribe, Colômbia, Cone Sul, Estados Unidos, México e Países Andinos. Constitui-se numa rede de 5 milhões de dirigentes, professores, pesquisadores e estudantes do Ensino Superior nas Américas.

É uma associação dedicada à cooperação entre as instituições universitárias e ao desenvolvimento da Educação Superior nas Américas. As instituições-membro se constituem em uma rede, buscando propagar uma visão das Américas fundamentada na solidariedade e na ajuda mútua, na busca do diálogo dentro do respeito às diferenças e a liberdade de pensamento. A OUI coordena um programa de melhoria e capacitação aos administradores universitários (MOROSINI, 2006).

2.5.4 Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (Auip)

A Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (Auip[8]) consiste num organismo internacional não governamental sem fins lucrativos, reconhecido pela Unesco, dedicado à promoção de estudos de pós-graduação e doutorado em Ibero-América. É composto por 235 IES situadas em países como a Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

A Auip noticia e indica cursos de pós-graduação, no sentido de contribuir com processos de avaliação interna e externa, acreditação, mobilidade e intercâmbio de docentes e discentes, estimulando o trabalho acadêmico e a pesquisa por meio de constituição de redes de excelência em múltiplos campos do conhecimento. Realiza eventos acadêmicos e científicos e articula cursos de formação permanente para docentes e gestores de programas de pós-graduação e doutorado. É uma associação que se mantém com base nas contribuições de suas instituições associadas (MOROSINI, 2006).

---

[7] Disponível em: https://oui-iohe.org/pt/. Acesso em: 10 set. 2019.

[8] Disponível em: http://www.auip.org/es/. Acesso em: 10 set. 2019.

2.5.5 União de Universidades de América Latina (Udual)

A União de Universidades de América Latina (Udual[9]) foi fundada em 1949. É uma organização não governamental, sem fins lucrativos, reconhecida pela Unesco como um órgão regional de consultoria, com sede no México. Tem mais de 200 universidades afiliadas em 22 países da América Latina, que se destacam pela defesa da autonomia universitária.

Busca ser um elo criativo entre universidades e suas organizações e instituições de cooperação e desenvolvimento na região, para ampliar a agenda de direitos e políticas públicas em educação e desenvolvimento. Relaciona-se diretamente com agências como Pnud, Opas/OMS, OEA, Iesalc, Cepal, OEI, Unasur, Cisca, FAO/IICA, entre outras, com a finalidade de promover projetos, acordos e cooperação, convenções transversais, em favor de uma educação comprometida com a desenvolvimento e equidade social.

2.5.6 Conselho Britânico – British Council

Conselho Britânico – *British Council* é uma organização internacional oficial do Reino Unido para Cultura e Educação. Sua missão está voltada para a promoção de valores e ideias, tendo como base a construção e o fortalecimento de parcerias com países em âmbito global. É uma organização que tem atribuído grande apoio para as áreas das artes e educação, incluindo a oferta de bolsas de estudo para alunos brasileiros.

Em 2017, o *British Council*[10] promoveu o *Seminário Internacional Universidades para o Mundo*: *desafios e oportunidades para internacionalização* em quatro capitais brasileiras – Belo Horizonte (MG), Curitiba (PR), Goiânia (GO) e Salvador (BA). Especialistas do Reino Unido e do Brasil abordaram o desenvolvimento de estratégias de internacionalização e a necessidade da eficácia da língua inglesa para pesquisadores, tomadores de decisão e formuladores de políticas públicas.

Nos países em que atua, prioriza a promoção e o apoio ao intercâmbio e a mobilidade de estudantes para o Reino Unido e do Reino Unido para outros países. Além disso, tem investido em parcerias com universidades, indústrias e governos, com vistas à internacionalização da Educação Superior (liderança, pesquisa e diálogos políticos).

---

[9] Disponível em: https://www.udual.org/principal/. Acesso em: 10 set. 2019.

[10] Disponível em: http://www.britishcouncil.org/br/brasil. Acesso em: 18 set. 2019.

2.5.7 Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD)

O Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) constitui-se numa organização que promove intercâmbios acadêmicos e científicos. É a maior organização em âmbito global que financia a mobilidade científica e representa 231 universidades e IES alemãs, sendo representada em quase 100 países.

Atualmente, o DAAD[11] no Brasil consiste em um escritório regional no Rio de Janeiro, um centro de informações em São Paulo, com professores visitantes em sete universidades federais no Brasil (*Lektoren*), a Cátedra Martius localizada em São Paulo, além de uma rede de professores da área de ensino de alemão nomeados pelo DAAD em diferentes instituições de Ensino Superior brasileiras (*Ortslektoren*).

2.5.8 Instituto Internacional de Educação (IIE)

O Instituto Internacional de Educação (IIE) constitui-se numa organização independente sem fins lucrativos, criada em 1919, com vistas ao intercâmbio internacional de pessoas e de ideias. O Instituto foi fundado para proceder como um dinamizador do intercâmbio educacional com vários países interessados em firmar relações educacionais com os Estados Unidos (MOROSINI, 2006).

O IIE[12], com sede em Portugal, corresponde a uma repartição da Organização de Pesquisa em Educação e Ciências (Copec), que foi fundada no Brasil. Realiza ações e parcerias em vários países do mundo, propiciando, a partir de seus cursos, qualificação e oportunidades para múltiplos profissionais, em que suas carreiras estão relacionadas à pesquisa científica e atuação em institutos e organizações de renome.

2.6 Níveis internacional, inter-regional e regional da Educação Superior

O nível internacional da Educação Superior está fundado em inter-relações entre países e suas IES, ou seja, relaciona-se ao empenho coletivo e constante entre países imbuídos com o objetivo de tornar a Educação Superior mais compatível aos requisitos e adversidades da globalização na sociedade do conhecimento em âmbito global.

---

[11] Disponível em: https://www.daad.org.br/pt/quem-somos/. Acesso em: 18 set. 2019.

[12] Disponível em: http://iieinstitute.org/PortalIIE/. Acesso em: 18 set. 2019.

A universidade, pelo seu objeto – o conhecimento, sempre foi acompanhada da perspectiva internacional. Inicialmente, havia troca informal entre professores e alunos, seguida de um estágio que a IES assume como política a internacionalização, planejando-a e executando-a sistematicamente em todos os departamentos da organização. Atualmente, este processo adquire magnitude e apresenta uma postura diferenciada: a internacionalização torna-se transnacional. Knight (2002) destaca que a demanda por Educação Superior, devido ao crescimento da economia do conhecimento, movimentos de educação continuada e mudanças demográficas, paralelamente a limitações orçamentárias do Estado (setor público) de prover tal atendimento, abre as portas ao setor privado e à economia de mercado. Contribui para tal magnitude o desenvolvimento das telecomunicações e de novos tipos de provedores: as universidades corporativas, instituições educacionais lucrativas, companhias de comunicação e de investidores, acionistas em educação.

A inter-relação educação e internacionalização é mais complicada, duvidosa e multifacetada do que parece. É focada na ótica liberalista se for entendida como leque de possibilidades a partir da exportação, mas, também, sob a ótica protecionista se for entendida a partir da importação. A internacionalização da Educação Superior, tendo em vista que há maior inter-relação multicultural e menor homogeneização de tais culturas, torna-se possível controlar e, talvez, refrear, os impactos danosos da educação transnacional. O desenvolvimento de uma determinada nação, a partir da importância destinada ao conhecimento e ao capital humano, conjugando os esforços para o desenvolvimento das TICs, amplia e fortalece a interconexão entre internacionalização da Educação Superior, globalização e regionalização (MOROSINI, 2006).

O *nível inter-regional* diz respeito às inter-relações entre países e/ou IES de uma mesma região. Já o *nível regional* consiste nas relações existentes entre países e/ou IES de um continente. Cabe destacar que os níveis inter-regional e regional da ES vêm se expandindo e produzindo maior impacto no âmbito da Educação Superior nacional, em detrimento do fenômeno da globalização.

Cross-regional configura-se pelas relações existentes entre diferentes regiões e suas IES. Em outra perspectiva, *suprarregional* se refere as relações oriundas do trabalho realizado por organismos internacionais ligados à Educação Superior, entre eles a Unesco, a Guni, a Iesalc.

Para Morosini (2006), é possível apresentar diferentes formas quanto à regionalização, significando globalização com um caráter nacional (estandardização, homogenei-

zação, harmonização de normas; regulação, reconhecimento, estruturas e sistemas) e regionalização, no sentido de internacionalização (MOROSINI, 2006), conforme segue.

2.6.1 Instituições de Educação Superior periféricas

Consiste em arquétipo de Instituições de Ensino Superior que compreendem as *comprehensive* universidades e os *community colleges*, entre outras. Também, estão neste grupo instituições que possuem diferenciados modos de atuação regional, liderando e gerenciando os caminhos em que será conduzida a produção do conhecimento, bem como as relações com destacadas IES.

As instituições periféricas e os sistemas acadêmicos de países em desenvolvimento ou, em alguns casos, países pequenos e industrializados, dependem dos centrais para a pesquisa, a comunicação do conhecimento e o treinamento avançado de recursos humanos. É bastante difícil ter um papel destacado na Educação Superior internacional, ou seja, ter um status de centro. Requer vastos recursos, largos investimentos em infraestrutura de laboratórios e equipamentos, para capacitar a IES para manter redes de conhecimento para a internet e a tecnologia de informação, biblioteca abastecida e data bases (ALTBACH, 2004; MOROSINI, 2006).

2.6.2 União Europeia (UE)

Constitui-se numa união econômica e política constituída por 28 países europeus que, em conjunto, abrangem grande parte do continente europeu. Foi criada após a Segunda Guerra Mundial (sendo denominada Comunidade Econômica Europeia – CEE), em 1958, com seis países membros, com a finalidade inicial de incentivar a cooperação econômica entre os países que tivessem relações comerciais entre si. Além disso, a União Europeia surgiu como contrapeso econômico e político dos Estados Unidos, com características fundamentais: moeda única, o euro, a qual está voltada para uma relação comercial mais fluída entre seus membros, livre circulação de cidadãos, infraestruturas compartilhadas, projetos de investigação comum, mútua cooperação em diversas áreas e políticas culturais conjuntas.

A União Europeia[13] atua por meio de um sistema de instituições supranacionais independentes e de decisões intergovernamentais negociadas entre os Estados

[13] Disponível em: https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_pt. Acesso em: 18 set. 2019.

membros, instituindo um mercado comum através de um sistema padronizado de leis aplicáveis a todos os países integrantes, cujos principais objetivos são: promover a paz, os seus valores e o bem-estar dos seus cidadãos; garantir a liberdade, a segurança e a justiça, sem fronteiras internas; favorecer o desenvolvimento sustentável, assente num crescimento econômico equilibrado e na estabilidade dos preços, uma economia de mercado altamente competitiva, com pleno emprego e progresso social e proteção do ambiente; lutar contra a exclusão social e a discriminação; promover o progresso científico e tecnológico; reforçar a coesão econômica, social e territorial e a solidariedade entre os países da EU; respeitar a grande diversidade cultural e linguística da EU; estabelecer uma união econômica e monetária cuja moeda é o euro.

Educação e ciência consistem em áreas subjacentes ao papel da EU, o qual está relacionado ao apoio de governos nacionais. Com relação a educação, na década de 1980, a EU voltou-se principalmente para o desenvolvimento de programas que apoiam o intercâmbio e a mobilidade. O Programa Erasmus foi o mais visível deles; um programa de intercâmbio universitário que começou em 1987. Tem apoiado oportunidades de intercâmbio internacional e tornou-se um símbolo da vida estudantil europeia na perspectiva da internacionalização da Educação Superior. Atualmente, existem programas semelhantes para alunos e professores, para os formandos no ensino e formação profissional e para adultos no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013. Estes programas são concebidos para incentivar um conhecimento mais amplo de outros países e difundir boas práticas nos domínios da educação e de formação em toda a UE. Por meio de seu apoio ao processo de Bolonha, com o lançamento do Espaço Europeu do Ensino Superior, a UE tem priorizado facilitar ao acadêmico a passagem de um sistema de ensino para outro na Europa mediante a promoção do reconhecimento mútuo de períodos de estudo, de qualificações comparáveis e de normas de qualidade uniformes, com apoio a padrões e graus comparáveis e compatíveis em toda a Europa (UNIÃO EUROPEIA, 2014).

De Wit (2002) aponta direções do processo de internacionalização na UE: 1) larga tendência para a transição de estratégias tácitas, fragmentadas para estratégias explícitas e administradas; 2) desenvolvimento gradual de um modelo interativo com decisões políticas, suporte e estrutura; 3) aceitação de modelo de transferência de créditos, mais autônomo e proativo; 4) diversificação de fundos (públicos e privados) para a internacionalização; 5) maior atenção para as redes internacionais de pesquisa, desenvolvimento curricular e socialização. 6) profissionalização dos recursos

humanos ligados à internacionalização; 7) maior atenção à internacionalização com o restante do mundo; 8) maior desenvolvimento do estudo acadêmico como desenvolvimento curricular, transferência de créditos e capacitação em pesquisa; e 9) o reconhecimento do valor efetivo dos procedimentos para a avaliação da qualidade da atividade internacional (MOROSINI, 2006).

2.6.3 Associação de Universidades Europeias (AUE)

Constitui-se numa associação relacionada a mais de 850 instituições de Educação Superior em 47 países, intermediando um fórum para cooperação e produção de diretrizes de educação e pesquisa. Seus membros consistem em universidades europeias que desenvolvem ações relacionadas ao ensino e a pesquisa, assim como associações nacionais de reitores e organizações ativas da Educação Superior e pesquisa.

Tem por objetivo o foco na garantia de qualidade para uma Europa sustentada, considerando que a autonomia institucional necessita de responsabilidade e, nesse sentido, as universidades carregam consigo a responsabilidade de desenvolvimento de múltiplas culturas de qualidade. O objetivo de uma dimensão europeia de garantia de qualidade é promover a confiança mútua e melhorar a transparência, ao mesmo tempo que se respeitam a diversidade de contextos nacionais e áreas temáticas (MOROSINI, 2006).

2.6.4 Rede de Macrouniversidades Públicas de América Latina y el Caribe

Rede formada por 37 universidades públicas de 20 países que, desde sua criação em 2002, apoiaram ativamente vários princípios[14] que todos os membros consideram essenciais: 1) a defesa, a promoção e a consolidação da autonomia universitária, como um instituto jurídico e político-democrático de sociedade democrática, concebido para proteger a produção de conhecimento, a liberdade de cadeiras e sua rotação através de competições e da participação dos claustros no governo às casas de estudos superiores, blindando as IES de qualquer interferência ou pressão externa, 2) a difusão e a recuperação ativa dos acordos internacionais, constantemente renovados, em torno da responsabilidade dos estados em prover financiamento adequado do Ensino Superior, como investimento estratégico, 3) a legitimação da Educação Superior como um bem público e social não comer-

[14] Disponível em: http://www.redmacro.unam.mx/. Acesso em: 18 set. 2019.

cializável, 4) a condenação da guerra e todas as formas de violência interna ou internacional para a resolução de disputas políticas e territoriais, e a consequente promoção de mecanismos alternativos, pacíficos, justos e racionais para a resolução de conflitos, 5) cooperação universitária e mobilidade como ferramentas para o reconhecimento do patrimônio cultural comum e apoio à pesquisa associativa sobre questões sociais e econômicas na Região.

Em especial, para a Educação Superior, a agenda regional das macrouniversidades públicas para a internacionalização da Educação Superior na América latina e no caribe está composta de 10 prioridades: promoção da mobilidade de estudantes e acadêmicos dentro da região; ação concertada, para evitar a fuga de talentos da região e a consequente perda da identidade cultural; desenvolvimento de projetos de investigação conjuntos, que fortaleçam o desenvolvimento acadêmico e a qualidade de estudantes e acadêmicos assim como a pertinência institucional; garantia que o financiamento da universidade pública seja suficiente e crescente para o pleno cumprimento de suas funções substantivas; promoção dos processos pedagógicos de educação continuada e educação a distância, assim como o desenvolvimento e uso das tecnologias da informação e comunicação; manutenção da identidade do caráter da Educação Superior como um bem público e não como um serviço comercial; dinamização da cooperação intrarregional, por meio de projetos e programas conjuntos, enfatizando aqueles tendentes à resolução dos graves problemas da região; estímulo da internacionalização com fundamento acadêmico; estabelecimento de políticas regionais que promovam o melhoramento da qualidade; promoção de políticas e esquemas de acreditação desde a perspectiva do valor social dos conhecimentos e seus produtos (GONZÁLEZ; DIDRIKSSON, 2005; MOROSINI, 2006).

2.6.5 National Academic Recognition Information Centres / European Network of Information Centres (Rede Naric/Enic)

A Rede Naric/Enic é constituída por centros de informação dos países-membros da União Europeia e, também, por nações membros do Conselho da Europa e da Unesco.

As informações decorrentes desta Rede, segundo Morosini (2006), são relacionadas a: equivalência ou reconhecimento acadêmico de habilitações superiores estrangeiras; prosseguimento de estudos em instituições de Ensino Superior nacionais e estrangeiras; nível de formações estrangeiras para efeitos de equivalência, reconhecimento ou prosseguimento de estudos; legislação nacional e comunitária

em vigor no âmbito do reconhecimento acadêmico e/ou profissional; promoção e acompanhamento da aplicação da Convenção Conjunta do Conselho da Europa/Unesco em matéria de reconhecimento acadêmico de qualificações de nível superior da Região Europa (Convenção de Lisboa); emissão de declarações comprovativas do nível de formações obtidas no estrangeiro, entre outras ações.

2.6.6 European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)

É uma Organização[15] guarda-chuva que representa organizações de garantia de qualidade dos países membros do Espaço Europeu de Educação Superior (EHEA). A ENQA promove a cooperação europeia no domínio da garantia da qualidade no Ensino Superior e divulga informação e conhecimentos especializados entre os seus membros e para as partes interessadas, a fim de desenvolver e partilhar boas práticas e promover a dimensão europeia da garantia da qualidade.

2.6.7 Grupo Coimbra

Fundado em 1985, e formalmente constituído pela Carta em 1987, o Grupo de Coimbra consiste numa associação de 39 universidades europeias multidisciplinares de alto padrão internacional.

O Grupo Coimbra[16] está empenhado em criar laços acadêmicos e culturais especiais para promover, em benefício dos seus membros, internacionalização, colaboração acadêmica, excelência em aprendizagem e pesquisa e serviço à sociedade. É também objetivo do Grupo influenciar a política educativa europeia e desenvolver as melhores práticas através da troca mútua de experiências.

2.6.8 Brics

A coordenação entre Brasil, Rússia, Índia e China (Bric[17]) foi criada em 2006 e reúne países em desenvolvimento (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul). Já

---

[15] Disponível em: https://enqa.eu/. Acesso em: 18 set. 2019.

[16] Disponível em: https://www.coimbra-group.eu/. Acesso em: 09 out. 2019.

[17] Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/mecanismos-inter-regionais/3672-brics. Acesso em: 20 Nov. 2019.

ocorreram mais de 10 reuniões de Cúpula, com a presença de todos os líderes Bric: a I Cúpula foi realizada em Ecaterimburgo, na Rússia, em 2009; a II Cúpula foi em Brasília, Brasil, no ano de 2010; a III Cúpula realizou-se em Sanya, China, no ano de 2011; a IV Cúpula aconteceu em Nova Délhi, Índia, em 2012; a V Cúpula ocorreu em Durban, África do Sul, no ano de 2013; a VI Cúpula foi realizada na cidade de Fortaleza, Brasil, em 2014; a VII Cúpula ocorreu em Ufa, Rússia, no ano de 2015; a VIII Cúpula aconteceu em Benaulim (Goa), Índia, em 2016; a IX Cúpula realizou-se em Xiamen, China, no ano de 2017; a X Cúpula foi em Joanesburgo, África do Sul, no ano de 2018; e a XI Cúpula aconteceu na cidade de Brasília, Brasil, em 2019.

Desde a primeira cúpula realizada na Rússia, em 2009, o Brics tem concretizado progressivamente suas atividades e difundido para diversas áreas. Os países membros do Brics atuam com proposições tangíveis relacionadas a políticas e mudanças de/na governança financeira em âmbito global, em especial, atuam fortemente junto aos países emergentes na economia mundial.

No que diz respeito à Educação Superior, o grupo contribuiu com a criação de uma Universidade em rede, no ano de 2015, a qual prioriza assegurar que os estudantes tenhas seus estudos e créditos reconhecidos nesses países para a integralização de sua graduação.

2.6.9 Espaço Comum de Educação Superior UE, AL e Caribe (Uealc)

Consiste na conjuntura de declarações e ações que objetivam a construção e o fortalecimento de um Espaço Comum de Educação Superior Ibero-americano. Este espaço teve sua origem na Declaração do Rio de Janeiro, em 1999, e começou a ser delineado na ocasião da Conferência de Ministros de Educação que aconteceu em Paris, no ano de 2000. A Comissão de seguimento desta Conferência elaborou o Plano de Ação 2002-2004 para a construção de um espaço comum, o qual foi aprovado na Cúpula de Chefes de Estado e de Governo de Madri, em 2002. Entre outros aspectos, o Uealc prioriza a promoção da mobilidade, uma visão mais ampla, estrutural e concisa dos sistemas de avaliação nacionais, bem como a busca pela qualidade.

Segundo Morosini (2006, p. 135-136), o Uealc tem como compromissos:

> [...] impulsionar ações de melhora da qualidade e tender para modelos homologáveis de avaliação da qualidade e de acreditação; incorporar um modelo de créditos acadêmicos que possibilite a equivalência e o reconhecimento de estudos e avançar na compatibilidade de sistemas

> universitários; intensificar os programas de mobilidade de professores, estudantes e técnicos administrativos, aproveitando o valor agregado oferecido pelas nossas línguas comuns, instar à eliminação dos obstáculos burocráticos que dificultam aos participantes nos citados programas a entrada e permanência nos distintos países e impulsionar uma política de financiamento e bolsas que os torne efetivos e abrangentes; reduzir a exclusão digital, que dificulta o acesso às vantagens e às oportunidades de uma autêntica sociedade do conhecimento; promover o uso das tecnologias da informação e as comunicações como uma via de intercâmbio acadêmico e de "mobilidade virtual"; promover a criação de alianças ou consórcios que facilitem a disponibilidade e o acesso a fundos bibliográficos digitais e bases de dados e impulsionar uma cultura de solidariedade na difusão de materiais e resultados de docência e pesquisa; propiciar medidas que favoreçam a criação de redes de cooperação entre universidades ibero-americanas; implementar programas destinados à formação superior em áreas especificamente relacionadas com o desenvolvimento de países emergentes e colaborar, em geral, na formação de doutores; promover a transferência do conhecimento e do resultados da pesquisa à sociedade, assim como o desenvolvimento e a inovação, fomentando a cultura empreendedora nas universidades, o apoio aos empreendedores e a criação de empresas; apoiar as políticas de solidariedade e de compromisso social das universidades com o seu entorno, assumindo como linha de pensamento e atuação contribuir decisivamente com o desenvolvimento sustentável, o voluntariado, a solidariedade e o apoio às pessoas com necessidades especiais; educar nos valores da pessoa, da democracia, do conhecimento e do respeito mútuo entre os povos, como vias para melhorar os nossos sistemas políticos e sociais e conseguir o desenvolvimento integral das nossas sociedades; apresentar estas iniciativas ante os organismos competentes.

A autora, também, sinaliza os *atores centrais* do Uealc: Universidades e instituições de Ensino Superior *(acadêmicos, investigadores y estudantes);* associações de universidades a escala nacional; e internacional; governos dos países; *atores associados, tais como* Redes de qualidade, de investigação, de acreditação e profissionais; colégios profissionais; Agências nacionais e internacionais de apoio à Educação Superior; empregadores e suas organizações (MOROSINI, 2006, p. 136).

2.6.10 Associação Estratégica Birregional EU/AL/Caraíbas

Teve seu início no Rio de Janeiro, Brasil, no ano de 1999, na ocasião da realização da I Reunião de Cúpula dos Chefes de Estado e de Governo. Entre os principais eixos estruturantes desta Associação, estão o aperfeiçoamento das relações entre os países por meio do diálogo político e pela cooperação econômica, científica e cultural. Também, a Associação objetiva especialmente o fortalecimento de relações e parcerias comerciais e a integração de todos os atores da economia em âmbito global.

2.6.11 Associação das Universidades de Língua Portuguesa (Aulp)

A Aulp[18] promove a cooperação e a troca de informações entre universidades e institutos de Educação Superior. Com cerca de 140 membros de oito países de língua portuguesa (Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Timor Leste) e Macau, a organização dedica-se à missão de facilitar a comunicação entre os membros. Tem por objetivo o fortalecimento e a consolidação de ações educacionais e a difusão do uso da língua portuguesa em âmbito mundial, priorizando o estímulo à pesquisa, bem como o intercâmbio de docentes e discentes; também apoia o compartilhamento de notícias, resultados de pesquisas e a organização de conferências e eventos.

2.6.12 Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (Forges)

Se refere a uma Associação composta por membros dos órgãos de gestão das diferentes IES, entre eles técnicos que são responsáveis pela gestão de setores envolvidos com estudos centrados nas políticas do Ensino Superior, especialmente, no que diz respeito aos países e as regiões de língua portuguesa. Tem como principais atribuições: a criação de uma rede entre investigadores e acadêmicos, dirigentes e técnicos com experiência e atividades de gestão universitária do Ensino Superior, que promova um intercâmbio de experiências a partir do estudo e investigação sobre esta área, além de estabelecer e definir uma rede de estudo e de investigação na área da Gestão Universitária e das Políticas de Ensino Superior no âmbito dos Países de Língua Portuguesa, que se ocupe, nomeadamente, das seguintes dimen-

[18] Disponível em: https://www.ulisboa.pt/en/info/eua. Acesso em: 20 ago. 2019.

sões[19] institucionais: Dimensão 1: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional. Clarificação dos objetivos permanentes e na conjuntura a médio prazo. Estratégia e respetiva desmultiplicação orgânica. Dimensão 2: a política para o ensino (graduação e pós-graduação), a investigação, a extensão e respetivas normas de operacionalização, incluindo os procedimentos para estímulo à produção acadêmica e à criação de bolsas de investigação. Dimensão 3: a responsabilidade social das instituições, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição, para a promoção da inclusão social, para o desenvolvimento económico e social, a defesa do meio ambiente e da preservação da memória cultural, o fomento da produção artística, da formação para a cidadania e a valorização do património cultural. Dimensão 4: a comunicação – multimodal e interativa – com a sociedade, nomeadamente nos seus objetivos, processos e formatos. Dimensão 5: as políticas de pessoal, de carreiras (do corpo docente e do corpo técnico administrativo), visando o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional, bem como a melhoria das condições de trabalho. Dimensão 6: organização e gestão das instituições, especialmente no que toca ao financiamento e funcionamento, representação e participação dos diversos corpos, sua independência e autonomia na relação com a instituição proprietária e com o governo.

Além dos atores mencionados, destaca-se a existência de: Movimento dos Países Não Alinhados (MNA), Comunidade Andina de Nações (CAN), União de Nações Sul-Americanas (Unasul), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos (Celac), Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América (Alba), Sistema de Integração Centro-Americana (Sica), Comunidade do Caribe (Caricom), Aliança do Pacífico, Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (Cedeao), entre outros.

2.7 Nível internacional da Educação Superior – mecanismos de colaboração e atuação compartilhada

Refere-se aos mecanismos utilizados para a definição e desenvolvimento de cooperação técnica, práticas conjuntas, colaborativas e de reconhecimento mútuo entre diversos órgãos e comunidades universitárias em âmbito local e global. Entre os principais mecanismos cita-se:

[19] Disponível em: https://www.aforges.org/. Acesso em: 20 Nov. 2019.

2.7.1 Declarações de Educação Superior da União Europeia

Refere-se às diretivas para estabelecer uma prática de colaboração e reconhecimento entre as comunidades universitárias europeias, que formalizam a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EAHE). São várias as declarações que contribuíram para o estabelecimento de diretivas que potencializaram aspectos fundantes da estruturação e organização dos sistemas de Educação Superior situados num espaço comum ou com aspectos geoeducacionais em comum.

Historicamente, cabe destacar que, em 1998, a Unesco promoveu a Conferência Mundial sobre Educação Superior, a qual firmou em seus proclames que a cooperação e o intercâmbio internacionais são dispositivos importantes para a promoção da Educação Superior em âmbito global e, nesse sentido, foram definidos um conjunto de princípios e ações voltados para articular e fomentar a Educação Superior como um bem público. Também, em 1998, a Declaração da Sorbonne apontou as bases essenciais para a constituição do Espaço Europeu de Educação Superior e, nesta direção, um ano depois, a Declaração de Bolonha definiu princípios e compromissos orientadores para as universidades da Europa, em que se comprometeram com esta Declaração e suas diretrizes 29 países europeus. Subsequentemente, na *Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior*, realizada em Salamanca, foi definida uma declaração voltada para a autonomia universitária e a avaliação de qualidade, sendo que tais compromissos foram retomados e sancionados também em Praga, no ano de 2001, tendo como atores nesse processo 32 países. Em Berlim, no ano de 2003, além de serem novamente discutidos os princípios da Declaração de Bolonha e outros documentos decorrentes, objetivou-se materializar e efetivar a Europa das Universidades, sendo ratificado em 2005, em Bergen, tais princípios (MOROSINI, 2006).

2.7.2 Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (Gats) e Educação Superior

Refere-se a concepção de educação e, mais especificamente, de Educação Superior como serviço, fortalecida pela presença de capital privado no controle de instituições educacionais superior. Tais elementos são fundantes na relação que a Educação Superior estabelece com o Gats, via regras gerais do comércio. Entre outros países, os Estados Unidos, a Nova Zelândia, a Austrália e o Japão fizeram tratativas com a OMC acerca de propostas para a liberalização do comércio dos serviços

educacionais, o que corrobora a tese que depende da concepção que se tem e que se quer para a ES e sua relação com o mercado de trabalho e a formação humana.

2.7.3 Acordo sobre Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual relacionados ao Comércio (Trips)

Refere-se ao reconhecimento que a proteção e a observância dos direitos de propriedade intelectual deverão contribuir para a promoção da inovação tecnológica e a transferência e difusão de tecnologia, em benefício recíproco dos produtores e dos usuários de conhecimentos tecnológicos, de modo a favorecer o bem-estar social e econômico e o equilíbrio de direitos e obrigações. Há uma tendência em promover inovação e avanços tecnológicos, inclusive mediante a promoção de forte proteção da propriedade intelectual e observância efetiva dos direitos de propriedade intelectual (MOROSINI, 2006).

2.7.4 Plataforma Internacional para jovens descobrirem e desenvolverem o seu potencial (Aiesec)

A Aiesec[20] foi criada em 1948 com a finalidade de desenvolver atividades em vários países e territórios. Constitui-se numa plataforma internacional focalizada na descoberta e desenvolvimento do potencial de cada país. Oferece oportunidades de liderança no exterior com a consecução de trabalhos, participação e realização de conferências, bem como o manejo adequado e a utilização de ferramentas virtuais para o estabelecimento de redes. Existe em 126 países e territórios e é especificamente gerenciada gerida por estudantes e recém graduados.

2.7.5 Fórum de Cooperação América Latina-Ásia do Leste (Focalal)

Por iniciativa do Chile e de Singapura, em 1999, o Fórum foi criado com a finalidade de promover o diálogo político, impulsionar e intensificar as inter-relações de cooperação na produção do conhecimento conjunta entre essas regiões. A idealização do Focalal está alinhada ao objetivo do Brasil na perspectiva de de aprofundar e fortalecer suas relações com o continente Asiático. Nessa ótica, o Fórum potencializa as concretização e consolidação de relações birregionais, fundadas em laços de cooperação entre a Ásia Leste e a América Latina (São 36 países: 20

[20] Disponível em: http://aiesec.pt/sobre_nos/. Acesso em: 20 ago. 2019.

da América Latina – Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Uruguai e Venezuela – e 16 da Ásia do Leste – Brunei, Camboja, China, Singapura, Coreia do Sul, Filipinas, Indonésia, Japão, Laos, Malásia, Mongólia, Myanmar, Tailândia, Vietnã, Austrália e Nova Zelândia). São princípios básicos do Focalal[21]: a) o respeito à soberania e à integridade territorial de cada país; b) a não interferência em assuntos internos dos outros Estados; c) a igualdade, o benefício mútuo e a promoção do desenvolvimento; d) o respeito à diversidade cultural e social; e) a prevalência do consenso no processo decisório.

2.7.6 Fórum Latino-americano de Educação Superior (Flaes)

O Flaes consiste num Fórum – espaço voltado à promoção de debates sobre a Educação Superior – com a finalidade de potencializar discussões e decisões conjuntas acerca dos processos de cooperação internacional da Educação Superior, com ênfase na integração regional, tendo em vista a construção de propostas de políticas prioritárias para o desenvolvimento da América Latina e o Caribe. A partir da realização do Flaes, são estabelecidas diretrizes e metas conjuntas, delineadas em documento próprio, consideradas prioritárias para as políticas e processos de gestão das Instituições de Educação Superior da América Latina e do Caribe.

O Fórum realizado na Universidade da Integração Latino-americana (Unila), em Foz do Iguaçu, Paraná/Brasil, no ano de 2014, teve por finalidade discussões sobre a universidade como bem público, com ênfase nas reflexões de pensadores e de gestores Latino-americanos. Em todos esses fóruns, a defesa da concepção da Educação Superior como bem público se faz presente, e a internacionalização é considerada essencial para reduzir as diferenças socioeconômicas entre os países. O último Flaes debateu avanços e desafios da universidade e demais instituições da Educação Superior (SPELLER, 2015; MOROSINI, 2006).

2.7.7 Fórum Universitário Mercosul (Fomerco)

Se refere a uma associação civil, sem fins lucrativos, aberta à adesão e à participação das Instituições de Ensino Superior ou órgãos acadêmicos que se

[21] Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/mecanismos-inter-regionais/3677-forum-de-cooperacao-america-latina-asia-do-leste-focalal. Acesso em: 20 ago. 2019.

dediquem plena ou parcialmente a atividades relacionadas com o Mercosul e/ou a integração latino-americana (MOROSINI, 2006).

Desde sua criação, no ano de 2000, o Fomerco[22] tem sua sede em Brasília, Brasil. Objetiva a promoção do intercâmbio entre IES e estudiosos, por meio de ações de cooperação que colaborem para melhorias no ensino e na pesquisa em inter-relação com a agenda do Mercosul. Para a propalação do Fórum e da perspectiva de construção compartilhada da integração, o Fomerco tem assumido o expediente de produção de congressos itinerantes pelas capitais brasileiras. Além disso, em 2010, também passou a realizar suas ações no exterior, junto a Universidade de Buenos Aires.

2.7.8 Cúpula das Américas

Consiste numa reunião entre os chefes de Estado do continente americano, criada pela Organização dos Estados Americanos, com o objetivo de alcançar um nível maior de cooperação entre os países da zona econômica americana. Nas Cúpulas já realizadas, os temas prioritários foram: exclusão social (busca de geração de empregos), desenvolvimento econômico via incentivo a pequenas e médias empresas, Área de Livre Comércio das Américas (Alca) e conflitos ideológicos entre EUA e Venezuela (MOROSINI, 2006).

2.7.9 Espaço Ibero-americano de Conhecimento

Consiste numa prioridade e ações da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), que tem por objetivo a construção de um espaço articulado em torno à necessária transformação da Educação Superior, da pesquisa, do desenvolvimento e da inovação, que dê resposta às necessidades dos países ibero-americanos (MOROSINI, 2006). Foi implantado pela Declaração de Toledo, na ocasião da XV Conferência Ibero-americana de Educação, em 2005, que posteriormente foi encaminhada a discussão à XV Cumbre de Salamanca.

Este Espaço[23] é o âmbito de colaboração das Instituições de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia que, no seu conjunto, constituem o denominado "triângulo do conhecimento", pilar essencial do desenvolvimento da sociedade e da economia dos países. Favorece a inovação para a equidade e a coesão social, apoiando temas de investigação de importância social pela sua contribuição para superar as desigualdades.

---

[22] Disponível em: https://www.fomerco.com.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=257. Acesso em: 20 ago. 2019.

[23] Disponível em: https://www.segib.org/informeCODEI/pt-br/2_2_eidc.html. Acesso em: 20 ago. 2019.

2.7.10 Declaração de Buenos Aires

Declaração decorrente da Reunião de Ministros de Educação da América Latina e do Caribe "E2030: Habilidades para o século 21", ocorrida em janeiro de 2017, em Buenos Aires, Argentina. Participaram da Reunião 170 representantes de 26 países da América Latina e do Caribe e, neste espaço dialógico, priorizaram estabelecer prioridades regionais para a educação até o ano de 2030.

Assim sendo, no site da Unesco consta que a Declaração de Buenos Aires[24] fundamenta-se na Agenda 2030 e reconhece os avanços da região para que se alcance o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 – "Garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem permanente para todos". Reafirma que a educação é um direito humano fundamental de todas as pessoas e que atua como catalisador do desenvolvimento sustentável. Destaca como maior desafio o de zelar para que todas as meninas e todos os meninos concluam os ciclos do ensino primário e secundário, o qual deve ser gratuito, equitativo e de qualidade e produzir resultados escolares pertinentes e eficazes. Compromete-se a desenvolver políticas inclusivas visando melhorar a qualidade e a pertinência da educação, bem como a desenhar e implementar programas integrais de *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (EDS) e a *Educação para a Cidadania Mundial* (ECM), fundamentais para adquirir valores e atitudes inculcadas aos direitos humanos, à igualdade de gênero, à cultura da paz, da não violência e da convivência; para a proteção do meio ambiente e da vida no planeta, e para enfrentar os desafios da mudança climática.

2.7.11 Declaração de Córdoba – III Conferência Regional de Educação Superior

A *Declaração de Córdoba*[25] consiste num documento resultante da III Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e do Caribe (Cres), ocorrida em junho de 2018, na cidade de Córdoba, Argentina. Reuniu atores representativos da sociedade, tendo como pauta a discussão sobre a Educação Superior no continente. Ratifica as lutas sociais e os acordos alcançados: na primeira Conferência Regional de Educação Superior (Cres, 1996) de Havana, Cuba; em 1998 na Conferência Mundial de Educação

[24] Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247286_por. Acesso em: 20 ago. 2019.

[25] Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/315.pdf. Acesso em: 18 Mai. 2019.

Superior de Paris, França; e da II Conferência Regional de Educação Superior (Cres, 2008) de Cartagena de Índias, Colômbia; também na Reforma Universitária de Córdoba (1918).

A III Cres defende e reafirma: o compromisso da Universidade com os valores republicanos, a democracia social e os direitos humanos; a Educação Superior como bem público e social; a Educação Superior como direito humano e que deve ser garantido pelo Estado de maneira gratuita; que o Estado tem a responsabilidade intransferível de garantir o ingresso e permanência dos estudantes na Educação Superior; o Estado deve regular o sistema de Educação Superior e deve proibir as instituições de Educação Superior com fins de lucro; as IES precisam defender os direitos políticos e sociais e contribuir, com responsabilidade e compromisso social; a Educação Superior precisa priorizar novas propostas com vistas à autonomia, transformação social, antiautoritarismo, democracia, liberdade de cátedra e incidência política fundada no conhecimento e na razão; plena equidade de gênero, erradicação do assédio e de outras formas de violência de gênero e a cobertura universal para todos os jovens entre 18 e 23 anos; inseparabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão.

Também, na Cres de 2018, ficou pontual que a diversidade cultural e a interculturalidade na América Latina e no Caribe precisam ser identificadas com vistas à valorização das epistemologias e múltiplos aspectos de cultura regional e local, na perspectiva de aproximar aos modos de aprendizagem e concepções institucionais próprias de diferentes povos e suas especificidades socioculturais, entre eles, os indígenas, os afrodescendentes, as comunidades camponesas, entre outros.

2.8 Internacionalização da Educação Superior na América Latina

Refere-se às políticas de internacionalização da Educação Superior propostas para a América Latina (AL). Geralmente são oriundas de políticas inclinadas ao Mercosul Educativo, numa perspectiva de amplificação e desenvolvimento da Educação Superior no continente Latino-americano. As políticas educativas para a AL são caracterizadas por tensionamentos entre o comportamento do comércio (via orientações do Gats/OMS) e a defesa da educação como bem público e de responsabilidade do estado.

São atores da internacionalização da Educação Superior no âmbito regional: citados como intergovernamentais – OAS, Iesalc, IDB; como não governamentais ou quase governamentais – Udual, Clacso, Flacso, RLCU, Lamun, AUALCPI; como tratados ou convenções, Convenção da Unesco, Pame, Mercocyt (MOROSINI, 2006).

Os principais atores sub-regionais da internacionalização da Educação Superior na América Latina são assim definidos:

Diz respeito aos atores da internacionalização universitária na América Latina no âmbito das sub-regiões. São citados na categoria não governamentais ou quase governamentais – Csuca, Unamaz, AUGM, Crisco; na categoria de tratados ou convenções, Mercosul, CAN, Escala, PME (MOROSINI, 2006).

2.8.1 Consejo Superior Universitário Centroamericano (Csuca)

É uma organização regional de integração dos sistemas públicos de Ensino Superior dos países do Sistema de Integração Centro-Americano (Sica), que promove o desenvolvimento das universidades através da cooperação e trabalho conjunto com a sociedade e o Estado. Seu trabalho é desenvolvido para uma abordagem abrangente dos problemas regionais e de suas soluções propostas, atuando em uma estrutura de compromisso, solidariedade, tolerância, transparência e equidade. Da mesma forma, promove o desenvolvimento de conhecimentos científicos, tecnológicos e humanísticos, promovendo a formação de profissionais com critérios e capazes de tomar decisões e influenciar o desenvolvimento sustentável da região.

O Csuca[26] tem como objetivos estratégicos contribuir para a integração e o fortalecimento do Ensino Superior na região da América Central, fortalecendo o desenvolvimento institucional das universidades públicas da América Central, no âmbito da autonomia universitária, além de promover a internacionalização das universidades e promover mudanças e inovações acadêmicas, de acordo com as necessidades dos países da região diante dos desafios do século XXI.

Criado há mais de 50 anos para canalizar a vocação integracionista das universidades públicas da América Central e para melhorar o Ensino Superior ao nível regional. A confederação, como o organismo promotor de mudança e inovações das universidades públicas da região, é a organização chamada para facilitar a aproximação de setores diferentes, como a sociedade e a visão acadêmica universitária para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural da região (MOROSINI, 2006).

[26] Disponível em: http://www.csuca.org/. Acesso em: 30 ago. 2019.

2.8.2 Associação de Universidades Amazônicas (Unamaz)

É uma Associação não governamental, sem fins lucrativos, que objetiva prioritariamente aspectos educacionais e culturais, tendo por base fundante a integração de IES de oito países amazônicos (Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela). Considera a colaboração e cooperação científica, tecnológica e cultural como elementos essenciais para a realização de atividades conjuntas, compartilhadas e solidárias no ambiente amazônico. Tais princípios, segundo a Unamaz, constituem-se como instrumento para o desenvolvimento social, educacional e cultural em provento das populações que habitam a região amazônica.

A Unamaz foi criada no ano de 1987, fruto de recomendações de cientistas, professores e pesquisadores dos oito países do Tratado de Cooperação Amazônica, reunidos durante o Seminário Internacional "Alternativas de Cooperação Científica, Tecnológica e Cultural entre Instituições de Ensino Superior dos Países Amazônicos". A ideia fundamental era a de criar um organismo catalisador dos esforços para promover a produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento sustentável da Região, implementar as instituições amazônicas de Educação Superior e de pesquisa e fomentar a melhoria da qualidade dos recursos humanos da Região (MOROSINI, 2006).

2.8.3 Associação de Universidades Grupo Montevidéu (AUGM)

É uma Associação, criada no ano de 1991, constituída por um grupo de universidades públicas dos países do Mercosul, com a finalidade de integração regional via sistemas de ensino público. Nesse sentido, a integração regional foi priorizada a partir de um espaço acadêmico comum, pautado em cooperação educativa, científica, tecnológica e cultural no Mercosul, mediada pelo Programa Escala entre outras ações e programas.

A AUGM[27] reúne diversas universidades públicas, autônomas e autogovernadas do Brasil, Uruguai, Paraguai, Argentina e Chile. A Associação busca fortalecer e consolidar a formação de estudantes e professores, aproveitando a capacidade instalada nas universidades; a pesquisa científica e tecnológica, através da transferência de conhecimento em áreas estratégicas; a interação das estruturas de gestão das universidades, na troca de informações e instrumentos; o intercâmbio através de mobilidade docente e discente; a transferência do conhecimento gerado nas univer-

[27] Disponível em: http://grupomontevideo.org/sitio/. Acesso em: 12 abr. 2020.

sidades. Algumas atividades desenvolvidas: integração cultural entre as universidades públicas dos países do Mercosul; trocas de informações e intercâmbios de docentes e discentes pelo Programa Escala; Jornadas de Jovens Pesquisadores da AUGM, com apresentação de trabalhos de pesquisadores científicos em início de carreira.

2.8.4 Conselho de reitores para a integração da sub-região Centro Oeste da Sulamérica (Criscos)

Consiste num organismo sub-regional, sem fins lucrativos, o qual é dedicado à integração e colaboração interuniversitária, estando constituído por universidades do noroeste da Argentina, de toda Bolívia, norte do Chile e sul do Peru, representada por seus reitores. A finalidade fundamental do Conselho é aprofundar o caminho da integração dos povos de Sulamérica e em particular, da sub-região centro oeste, com o propósito de ampliar as bases da cooperação acadêmica, científico-tecnológica e cultural entre as universidades localizadas na referida zona geográfica (MOROSINI, 2006).

2.8.5 Mercado Comum do Sul (Mercosul) e Espaço Regional de Educação Superior (Eres)

O Mercosul se refere a uma organização intergovernamental com vistas a integração de um Bloco de países Latino-americanos, "cuja existência se deve ao compromisso do Mercosul com o aprofundamento do processo de integração regional e a importância de intensificar relações com os países membros da Associação Latino-Americana de Integração" (ANDRÉS, 2010, p. 5).

Os integrantes fundadores do Mercosul são Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, os quais são signatários do Tratado de Assunção de 1991. A Venezuela aderiu no ano de 2012, mas foi suspensa em dezembro de 2016, por não cumprir o protocolo de adesão, em especial, por violação a cláusula democrática do Bloco. Os demais países sul-americanos estão vinculados ao Mercosul como Estados Associados.

Desde 1991, com a realização da 1ª Reunião de Ministros da Educação dos países do Mercosul, foram pensadas e definidas prioridades e metas para a Educação Superior neste bloco sub-regional. Dessa e demais reuniões ocorridas subsequentemente, foram produzidos documentos estruturantes da e para a Educação Básica e Superior do Mercosul, tais como: 1º Plano Trienal para o Setor Educacional do Mercosul – 1992/1994 – 1998; Mercosul 2000: desafios e metas para o setor educacional –

1996; 2º Plano Trienal para o Setor Educacional do Mercosul – 1998/2000; 3º Plano de Ação do Setor Educativo do Mercosul – 2001-2005; 4º Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul – 2006/2010; 5º Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul – 2011/2015, entre outros que contribuíram para a organização conjunta das prioridades da educação neste bloco de países.

Tais definições registradas nos documentos citados, entre outros decorrentes dos encontros e reuniões entre os países do bloco, apontam para três ações conjuntas para a Educação Superior: 1) a vinculação das prioridades educacionais do Mercosul aos planos nacionais de educação e respectivas [re]formulações de políticas educacionais e processos de gestão pelos Estados Partes, na perspectiva de gestão supranacional da educação; 2) a cooperação entre os países do mesmo bloco ou de outros blocos regionais; 3) a construção de um espaço comum de educação, de forma a potencializar ações de intercâmbio e mobilidade acadêmica.

Desde então, as principais discussões e prioridades para integração e regionalização da Educação Superior têm sido definidas, especialmente, na perspectiva de criação de mecanismos facilitadores do reconhecimento e da padronização/equiparação de estudos, da livre circulação de estudantes, do intercâmbio de docentes universitários e da formação de pessoal qualificado, graduados e pós-graduados, com a finalidade de promover a integração e a regionalização da educação superior. Para tanto, foram criados protocolos para reconhecimento de certificados, título e estudos de nível superior e [re]validação de diplomas; realização de ações de integração cultural do Mercosul de modo a favorecer o enriquecimento e a difusão de expressões culturais entre os Estados Partes; definição de Acordo de admissão de títulos certificados e diplomas para o exercício da docência no ensino do espanhol e do português como línguas estrangeiras nos Estados Partes; admitida a possibilidade de docentes brasileiros, argentinos, paraguaios e uruguaios exercerem atividades, em âmbito regional, de ensino e pesquisa em cursos de graduação e pós-graduação reconhecidos pelo Mercosul Educacional (SILVEIRA, 2016).

Na 31ª Reunião de Ministros do Setor Educacional do Mercosul, realizada em novembro de 2006, em Belo Horizonte, Minas Gerais/Brasil, objetivou-se a criação do projeto do Espaço Regional de Educação Superior do Mercosul (Eres). Nesse sentido, foram estabelecidas as seguintes diretrizes para a constituição deste espaço comum, segundo Andrés (2010, p. 31):

> O espaço regional de educação superior do Mercosul terá como meta lecionar e pesquisar temas voltados para a integração regional nos campos das ciências humanas e sociais, científico-tecnológicas, agrárias e ecológicas, de saúde e artísticas;
>
> O espaço regional de educação superior do Mercosul poderá ser formado por campi universitários instalados nos diversos Estados Partes e associados ou programas de outras Universidades, Faculdades e departamentos dos Estados Partes e associados. Tais instituições deverão ser reconhecidas pelos respectivos ordenamentos jurídicos.
>
> O processo de seleção de docentes, estudantes, pesquisadores e gestores será aberto a cidadãos dos Estados Partes do Mercosul e Associados.
>
> O projeto pedagógico dos cursos oferecidos poderá abranger tanto o nível de graduação quanto o de pós-graduação, respeitadas a legislação, as possibilidades e as prioridades do sistema educacional de cada Estado Parte e Associado.
>
> O espaço regional de educação superior do Mercosul será constituído com base na mobilidade de professores, estudantes e pesquisadores. Para tanto, serão devidamente incorporados os avanços logrados nas iniciativas MEXA e MARCA do Setor Educacional do Mercosul.

Assim, o Eres foi concebido para tornar-se cenário de encontro de integração regional para o aprofundamento de suas dimensões educativa e cultural, no sentido de desenvolver ações conjuntas, a partir de redes de formação, produção intelectual e interação social, com a perspectiva de impulsionar a cooperação, a solidariedade entre as IES, subsidiando-se em pontos fortes e fragilidades institucionais e sociais. Nessa direção, destacam-se dois projetos em desenvolvimento no Mercosul, com o foco na Educação Superior, os quais consideram prioridades definidas pelos países do Bloco, entre elas, acreditação, mobilidade e cooperação interinstitucional: *Sistema Mercosul de Acreditação dos Cursos*– constitui-se um *Mecanismo de Credenciamento ou Acreditação de Cursos de graduação do Setor Educacional do Mercosul* (Mexa); *Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados* (Marca) – implementado pelo *Setor Educacional do Mercosul* (SEM), se refere a mobilidade dos estudantes, docentes e técnicos de cursos pertencentes a Instituições de Ensino Superior de países do Bloco e que são acreditados pelo Mexa.

2.9 Internacionalização da Educação Superior no Brasil

No Brasil, a internacionalização da Educação Superior possui inter-relações e tensões entre posturas local e global. Tem se constituído como um campo de relevância para as universidades e para a sociedade em geral e está inter-relacionada ao contexto da globalização e sociedade do conhecimento, especialmente, no que diz respeito ao ponto de vista científico e tecnológico e de desenvolvimento social e econômico dos países.

2.9.1 Políticas públicas de internacionalização da Educação Superior no Brasil

No século XX, houve a criação do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PECG) e do Programa Estudante-Convênio de Pós-graduação (PECPG), conduzidos pelo Ministério de Relações Exteriores e destinados para estudantes de países em desenvolvimento que mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico com o Brasil.

O PECG, criado em 1965, vem oferecendo a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos de graduação. Entre os anos 2000 e 2017, aproximadamente 9.500 estrangeiros foram contemplados. O PECPG, criado em 1981, vem oferecendo bolsas de estudo para formação em cursos de Pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e concedeu em torno de 1.600 bolsas de estudo, em sua maioria para cidadãos provenientes de países da América (Peru, Colômbia e Argentina).

No século XXI, houve a criação de universidades federais com viés integracionista e internacional, bem como a ampliação e fortalecimento de programas de mobilidade acadêmica internacional e programa de incentivo à internacionalização das IES.

Em 2009, ocorreu a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com campi nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, com o objetivo de suprir a carência de vagas na Fronteira Mercosul. A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), criada em 2010 com sedes na Bahia e no Ceará, tem como missão institucional formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), incluindo aí o grupo dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop). Em 2010, houve a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), sediada na tríplice fronteira onde está Foz do Iguaçu, no Paraná. Apresenta como vocação o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária em áreas de interesse mútuo consideradas estratégicas para o desenvolvimento.

O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) foi criado com a finalidade de fomentar e consolidar a expansão da internacionalização da Educação Superior, priorizando a ciência e a tecnologia, a inovação e a competitividade brasileira, pelo investimento em ações de intercâmbio e de mobilidade acadêmica. Teve como período de duração os anos 2011 a 2014, em que disponibilizou e concedeu vagas para mobilidade internacional para acadêmicos de graduação e pós-graduação, bem como incentivos para atração de jovens talentos. Atingiu o total de 92.880 bolsas[28] implementadas, sendo a mobilidade internacional e a produção acadêmica conjunta fortes instrumentos de internacionalização, sendo impulsionado pelo governo federal. A partir do CsF, passou-se a investir na implementação de uma política linguística no ambiente universitário com o lançamento do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), o qual tem como objetivo propiciar a formação e a capacitação da comunidade acadêmica das IES brasileiras em idiomas, de estrangeiros em língua portuguesa e de professores de idiomas da rede pública de educação básica.

Com relação ao Sistema Educacional do Mercosul, que objetiva a integração universitária, destaca-se o Sistema de Credenciamento Regional de Cursos de Graduação (Sistema Arcu-Sul), ao qual o Brasil aderiu com a finalidade promover a educação de qualidade para todos como um fator de inclusão social, desenvolvimento humano e produtivo, no sentido de mensurar a qualidade dos cursos dos países de forma a unificar um elevado padrão sem interferir nos aspectos culturais e regionais de cada IES. Também, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) busca adequar-se a esta perspectiva do Bloco de países do Mercosul.

Destaca-se que na linha de prioridades e ações definidas em conjunto com o Bloco de países do Mercosul, articulado ao SEM, e também considerando as orientações de organismos internacionais como a Unesco, a OCDE e o BM, o Brasil, em seu Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), tem como estratégias para a internacionalização da Educação Superior: a formação de redes e o fortalecimento de grupos de pesquisa, o incentivo à mobilidade e o aumento da competitividade internacional da pesquisa.

As políticas públicas que passaram a estimular a criação de redes de cooperação no Brasil, a partir de 2018, surgiram ancoradas no Programa Institucional de Internacionalização (Capes-Print), o qual é gerenciado pela Capes. Tem por finalidade a implementação dos planos estratégicos de internacionalização das IES,

[28] Disponível em: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo. Acesso em: 22 Nov. 2019.

especialmente em programas de pós-graduação com conceito 5, 6 e 7, priorizando estimular a formação de redes de pesquisas com foco internacional, na perspectiva de qualificar a produção acadêmica da pós-graduação, entre outros aspectos.

2.9.2 Agências e programas de fomento à internacionalização da Educação Superior no Brasil

a) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

No Brasil, a Capes[29], fundação do Ministério da Educação (MEC), criada em 1951, desenvolve programas de cooperação internacional por meio de acordos com vistas à internacionalização. A agência desenvolve diversos programas com fomentos para projetos e bolsas individuais, tais como: Programa Institucional de Internacionalização (Capes-Print); Programa Leitorado; Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PECPG); Programa Professor Visitante do Exterior (PVE); Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) – França e Portugal; Programa Capes PPCP – Mercosul; Programa de Associação para Fortalecimento da Pós-Graduação (PFPG); Programa de Parcerias Universitárias Mercosul Português-Espanhol; Marca – Mobilidade Docente; Programa Abdias Nascimento; Programa Escola de Altos Estudos; Programa MATH-AmSud; Programa STIC AmSud/Capes; Programa Capes/Brafitec; Programa Capes/Brafagr; Programa Capes/Cofecub; Programa Capes/Weizmann; Capes/FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia; Programa Capes/Udelar – Projetos; Programa Capes/Udelar – Docentes; Programa Estágio Pós-Doutoral PCTI 2014 – Parques Tecnológicos; Programa Emergencial em Educação Superior Pró-Haiti–Graduação; Doutorado Capes/DAAD/CNPq; Auxílio de curta duração para doutorandos brasileiros; Humboldt; Probral; Bragecrim; Programa de Assistente de Ensino de Língua Alemã para Projetos Institucionais – GTA; Bagfost; Programa de Iniciativa de Pesquisa Colaborativa – Capes-DFG; MINCyT; Centros Associados – CAPG; Centros Associados – CAFP; Programa Capes/IIASA de Verão; Programa Capes/IIASA de Doutorado Sanduíche; Programa Capes/IIASA de Pós-Doutorado; O Programa Capes/WBI; Programa Capes-DFATD; Programa Capes-MITACS.

[29] Disponível em: https://www.capes.gov.br/. Acesso em: 22 Nov. 2019.

b) Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

O CNPq[30], consiste numa agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), e foi criado no ano de 1951, com a finalidade contribui para o desenvolvimento nacional e o reconhecimento das instituições de pesquisa e pesquisadores brasileiros pela comunidade científica internacional. Atualmente, promove a internacionalização da Educação Superior através de: concessão de bolsas; convênios bilaterais; participação em Organismos; acordos, como a Organização Europeia para a Pesquisa Nuclear (CERN); Programa Ciências do Mar (CT-Mar); Programa de Cooperação em Matéria de Ciências Sociais para os Países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (PCS/CPLP); Programa Sul-Americano de Apoio às Atividades de Cooperação em Ciência e Tecnologia (Prosul); Programa Ibero-Americano de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento (CYTED); Programa Mata Atlântica; Programa de Cooperação Temática em Matéria de Ciência e Tecnologia (ProÁfrica); Programa Colaboração Interamericana em Materiais (Ciam); Programa de Apoio à Cooperação Científica e Tecnológica Trilateral entre Índia; Brasil e África do Sul (Programa Ibas) e o Programa de Pós-Graduação CNPq/Ministério de Ciência e Tecnologia de Moçambique (CNPq/MCT-Mz). Já o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) foi implementado pela Capes e pelo CNPq.

c) Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs)

A Fapergs[31] consiste numa Fundação, criada em 1964, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico no estado do Rio Grande do Sul em todas as áreas do conhecimento. Pertence ao organograma da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. Entre suas atribuições, destaca-se: a promoção da inovação tecnológica do setor produtivo; o intercâmbio e a divulgação científica, tecnológica e cultural; o estímulo à formação de recursos humanos; e o fortalecimento da expansão da infraestrutura de pesquisa no Estado. A principais atividades desenvolvidas pela Fapergs são o fomento à pesquisa, a formação de recursos humanos, o fomento ao intercâmbio científico, tecnológico, artístico e cultural.

---

[30] Disponível em: http://www.cnpq.br/. Acesso em: 22 Nov. 2019.

[31] Disponível em: https://fapergs.rs.gov.br/inicial. Acesso em: 30 ago. 2018.

No ano de 2018, a Fundação passou a desenvolver o Programa de Internacionalização da Pós-graduação e, para isso, estabeleceu parceria com a Capes, tendo por prioridade o intercâmbio científico, com base em projetos compartilhados de pesquisa e mediados por parcerias e acordos de cooperação estratégica entre IES gaúchas e estrangeiras. Assim, os projetos desse Programa de Internacionalização passaram a se concretizar por meio do desenvolvimento de missões de trabalho de pesquisadores brasileiros no exterior, missões de trabalho de professores estrangeiros visitantes junto a Programas de Pós-graduação (PPGs) no Rio Grande do Sul, missões de estudo de estudantes em instituições estrangeiras, assim como a realização de seminários e workshops junto a PPGs no Rio Grande do Sul.

d) Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp)

Consiste numa Fundação que fomenta a pesquisa e internacionalização no estado de São Paulo. A Fapesp[32] estimula os pesquisadores em São Paulo a desenvolverem colaborações em pesquisa com colegas de outros países. Há um grande número de acordos com agências de fomento, instituições de pesquisa e empresas estrangeiras, para selecionar e cofinanciar pesquisas colaborativas. De um modo geral, os acordos são de dois tipos: a) Acordos oferecendo financiamento inicial ("*seed fund*"), principalmente para intercâmbio de pesquisadores e estudantes e para pequenos seminários. Neste caso, o parceiro estrangeiro é geralmente uma universidade ou uma instituição de pesquisa. b) Acordos que oferecem financiamento pleno para projetos de pesquisa selecionados em conjunto pela Fapesp e pela agência ou empresa parceira. Neste caso, o parceiro estrangeiro é geralmente uma agência de fomento ou um laboratório industrial de pesquisa.

Entre seus programas, destacam-se: Bolsas de Pesquisa no Exterior (BPE), Escola São Paulo de Ciência Avançada (ESPCA), Bolsa Estágio de Pesquisa no Exterior (Bepe) e o São Paulo *Researchers in International Collaboration* (Sprint).

e) Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (Gcub)

O Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (Gcub[33]), que é uma associação civil composta por 83 instituições brasileiras de Educação Superior, fundada em 2008, tem a missão de promover relações acadêmicas, científicas e culturais entre as instituições associadas e parceiros internacionais, por meio de programas, pro-

[32] Disponível em: http://www.fapesp.br/cooperacao. Acesso em: 30 ago. 2018.

[33] Disponível em: http://www.grupocoimbra.org.br/Sobre_o_Grupo.aspx. Acesso em: 09 Mar. 2020.

jetos e ações de cooperação internacional, bilaterais e multilaterais. São programas desenvolvidos pelo Grupo: Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (Bolsas Brasil – Paec OEA-Gcub); Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-Colômbia; e Programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-México.

f) Associação de Universidades – Grupo Montevidéu

A Associação de Universidades – Grupo Montevidéu se constitui uma rede de universidades públicas, autônomas e autogovernadas na Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. Por meio desta rede há o desenvolvimento de programas com vistas à internacionalização, cooperação e integração, entre eles: Núcleos Disciplinares, Comitês Acadêmicos, Escala docente, Escala de Estudantes de Graduação: Escala de Estudantes de Pós-Graduação, Escala de Gestores e Administradores, Jornadas de Jovens Pesquisadores, Seminário Internacional Universidade-Sociedade-Estado, Rede de Cidades e Universidades da AUGM, Escolas de Verão-Inverno.

g) Comissão Fulbright

O Programa de Intercâmbio Educacional e Cultural do Governo dos Estados Unidos da América foi criado em 1946, pela Lei do Senador J. William Fulbright, e tem como principal objetivo ampliar o entendimento entre os EUA e outros países. Durante toda a sua existência, este programa já concedeu mais de 370 mil bolsas de estudo, pesquisa e ensino a cidadãos norte-americanos e de outros 150 países. Chegou ao Brasil em 1957 e desde então representada e administrada por uma organização internacional vinculada aos governos do Brasil e dos EUA: a Comissão *Fulbright*[34]. Suas bolsas já levaram mais de 3.500 brasileiros para estudar no Estados Unidos e trouxeram quase 3.000 norte-americanos para o Brasil.

Assim, a Comissão *Fulbright* oferece bolsas de estudos para o intercâmbio de estudantes de pós-graduação, professores e pesquisadores que queiram fazer a diferença em suas comunidades por meio da pesquisa e do conhecimento. É uma Comissão representada e administrada por uma organização internacional vinculada aos governos do Brasil e dos EUA, juntamente com a Capes e implementa programas para a internacionalização tais como: Capes/Fulbright ETA para Projetos Institucionais; Capes/Fulbright Professor Assistente de Língua Portuguesa nos EUA (FLTA); Capes/

[34] Disponível em: https://fulbright.org.br/comissao/. Acesso em: 09 Mar. 2020.

Fulbright MFA; Capes/Fulbright Estágio de Doutorando; Capes/Fulbright Estágio Pós-Doutoral; Capes/Fulbright Prof./Pesquisador Visitante; Capes/Fulbright Programa Nexus; Programa Capes – Fulbright de Doutorado Pleno nos EUA.

2.9.3 Fronteiras binacionais e a internacionalização da Educação Superior

"Fronteira" é a responsabilidade social da academia, no sentido de provocar a pauta "espaços fronteiriços", a revalidação de diplomas e títulos, o reconhecimento de créditos, o sistema de acreditação Arcu-Sul e novos formatos de convergência da Educação Superior nas regiões de fronteiras. O processo de internacionalização, também, é visto na destinação de vagas específicas para estudantes latino-americanos.

As fronteiras binacionais são locais estratégicos para o Brasil, especialmente ao que concerne à segurança pública. O processo de interiorização da Educação Superior a locais como Oiapoque, através do Campus Binacional da Unifap, através da UFFS, da Unila, do IFSul e da Unipampa, servem como referência nas atuais discussões teórico-conceituais sobre fronteira binacional.

A Fundação Universidade Federal do Amapá (Unifap), que iniciou suas atividades em 1970, teve seu Campus Norte transformado em Campus Binacional, pela Resolução nº 01/2013 Consu/Unifap.

O primeiro projeto de capacitação técnica na fronteira entre IFSul e CETP UTU foi aprovado, em 2006, pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC/MRE), oportunizando uma parceria com a oferta de 10 cursos binacionais na fronteira Brasil-Uruguai.

Em 2009 foi criada a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a qual abrange mais de 400 municípios da mesorregião grande da fronteira Mercosul – sudoeste do Paraná, oeste de Santa Catarina e noroeste do Rio Grande do Sul.

Criada em 2010, em Foz do Iguaçu, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) tem por finalidade a formação de recursos humanos para contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul (Mercosul). Destina vagas para estudantes latinos.

A Universidade Federal do Pampa (Unipampa), criada em 2008, está voltada para a inserção regional na mesorregião da metade sul do Rio Grande do Sul, em que destina vagas para estudantes fronteiriços por meio de processo seletivo específico. Possui multicampi e é descentralizada em dez cidades do estado do Rio Grande do Sul, localizando-se na faixa de Fronteira com Uruguai e Argentina.

3 ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Com a expansão da internacionalização da Educação Superior desencadeada pela globalização e apoiada no desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, expandem-se, paralelamente, diversificadas práticas de internacionalização. As estratégias estão ligadas às concepções de internacionalização adotadas, sejam essas periféricas, as mais frequentes, ou centrais (DE WIT, 2002). Nesse processo, estão imbricadas as fases institucionais da internacionalização das universidades (BARTEL, 2003), que se estendem desde uma fase doméstica até a global. Da mesma forma, essa expansão ocorre nos três níveis de análise da internacionalização: o global/regional, o nacional e o institucional, com diversidade e tensões nas estratégias de acordo com a região, o país e a instituição.

No século XXI, o campo da internacionalização da Educação Superior sofreu transformações, mas a autoridade científica do Norte Global prevalece. A produção de organismos internacionais se faz presente. A OCDE, o Banco Mundial, a Unesco e, mais recentemente, as proposições da Cres/2018 e pela Iesalc. Tanto a produção de acadêmicos como de profissionais do Norte Global ou do Sul Global têm relacionado a internacionalização com a qualidade: os profissionais do Norte Global, mais detidos nas estratégias para atingi-la, e os profissionais do Sul Global, na discussão sobre a interferência da concepção do atlântico norte sobre o sul.

A internacionalização é importante critério de qualidade. Nessa lógica, a principal estratégia da internacionalização ainda se constitui a mobilidade acadêmica – transfronteiriça – *cross-border*, com programas de intercâmbio e modelos de parceria e um predomínio da orientação à competição comercial. Paralelamente à fortificação da estratégia da mobilidade internacional, inúmeras definições de outras estratégias vêm sendo propostas. Entre as principais podem ser citadas: a internacionalização *at home* (IaH) – em casa/doméstica, a Internacionalização do Currículo (IoC), a integral – *comprenhensive*, a internacionalização do campus, entre outras. A IaH tem como racionalidade a expansão do processo de internacionalização também aos estudantes não mobilidade, ou seja, aqueles que fazem sua formação na instituição local. Uma outra estratégia que vem se desenvolvendo é a Internacionalização do Currículo (IoC), que além das atividades que ocorrem no campus também pode incluir atividades transfronteiriças. Uma estratégia de menor desenvolvimento é a Internacionalização Integral/abrangente – *comprenhensive* que abarcaria todo o projeto institucional ou nacional, ou seja, a internacionalização estaria no *ethos* da instituição universitária ou

da nação. A internacionalização do campus, concepção utilizada nos EUA, reflete a cultura internacional em todo o campus e engloba também a mobilidade.

Na atualidade, para essa tipologia ou outras acerca da internacionalização da Educação Superior, são desenvolvidos estudos que apontam a importância das competências interculturais no processo de internacionalização e, mais diretamente, na formação dos acadêmicos, além das competências cognitivas e socioemocionais (KNIGHT, 2012).

3.1 Expansão da internacionalização da Educação Superior

Em recente pesquisa do estado do conhecimento, Morosini e Dalla Corte (2018) apresentaram "teses e realidades" a respeito do que sintetiza expansão da internacionalização da Educação Superior, em inter-relação com contextos emergentes e que demandam estratégias de gestão institucional, conforme Figura 3.

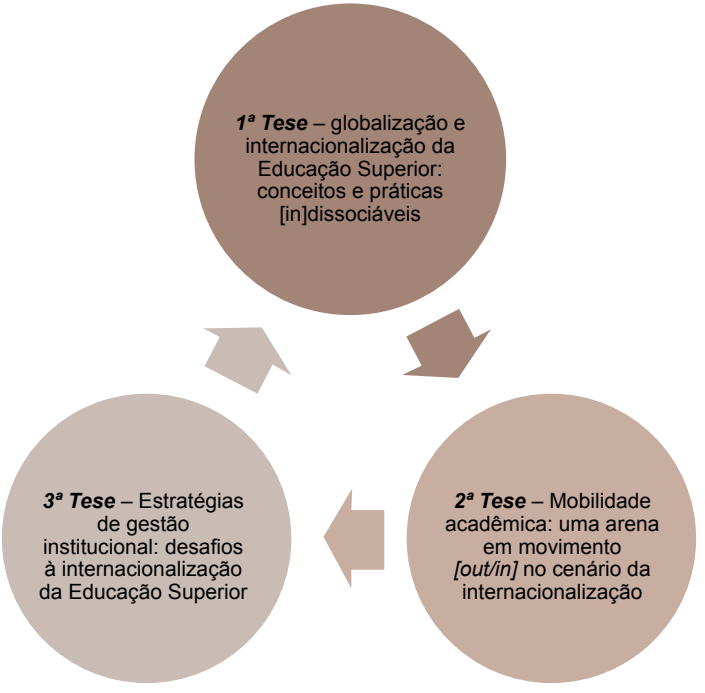

Figura 3. Teses e realidades sobre a expansão da internacionalização da Educação Superior
Fonte: Morosini e Dalla Corte (2018, p. 103).

Na 1ª tese, as autoras sinalizam que *globalização e internacionalização* são conceitos que dialogam historicamente e que possuem íntima atuação na [re] formulação e [re]configuração das políticas sociais em nível mundial. É certo que o fenômeno da globalização tem repercutido nos modos de pensar, normatizar, regular e gestar a Educação Superior, seja em contexto global quanto local. A sociedade globalizada traz em seu bojo diversos dilemas, em especial a relação das políticas públicas com o desenvolvimento social e econômico dos países em nível mundial e, nesta lógica, a necessidade de (re)definição da concepção de Estado-nação vem trazendo consigo novos e conflitantes desafios às universidades e, para tanto, novas dinâmicas e relações sociais e educacionais entre os países e respectivas instituições de Educação Superior foram surgindo no cenário mundial, redimensionando e ampliando o conceito de cidadania para além das fronteiras nacionais. Defendem que a globalização tem ocasionado várias transformações na organização e gestão da Educação Superior e, consequentemente, requer processos de internacionalização das instituições, justamente porque são muitos os desafios de formar profissionais capazes de atuar em uma sociedade auto/transformativa e performativa (MOROSINI; DALLA CORTE, 2018, p. 104).

Já a 2ª tese, Morosini e Dalla Corte (2018), *mobilidade acadêmica*, pela qual já passaram os europeus, norte-americanos e australianos, em que o processo já avança há mais de duas décadas, é a definição primeira do termo internacionalização da educação. Apesar da mobilidade acadêmica não ser mais considerada como elemento central nos processos de internacionalização da Educação Superior em países do Norte Global, no sentido *out*, ela ainda, por questões mercadológicas, tem sido um elemento estratégico da economia para esses países. Na perspectiva de acolhimento de estudantes de outras nações, com especial crescimento quanto aos países do hemisfério sul, ou seja, a "*mobility in*" é considerada importante para as IES estrangeiras. O Brasil, por exemplo, tem enviado estudantes de graduação para países do hemisfério norte com elevada frequência e, para isso, se utiliza de acordos de cooperação entre as IES e de apoios financeiros aos estudantes, docentes e funcionários, por meio de convênios e programas balizados em fomento de agências governamentais a áreas específicas de interesse da União e que se constituem prioridade para o desenvolvimento social, tecnológico e, consequentemente, econômico do país.

No que diz respeito à 3ª tese, que trata das *estratégias de gestão institucional*, consideradas desafios à internacionalização da Educação Superior, Morosini e Dalla

Corte (2018) apresentam (Figura 4) as principais estratégias que têm sido utilizadas por universidades brasileiras para este processo.

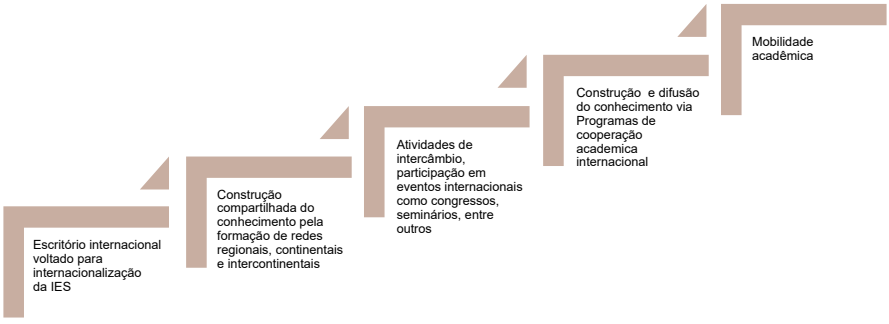

Figura 4. Estratégias de gestão institucional para internacionalização da Educação Superior
Fonte: Morosini e Dalla Corte (2018, p. 112).

A expansão da internacionalização da Educação Superior possui lógicas diferenciadas, de acordo com os estudos de Morosini e Dalla Corte (2018). Por exemplo, para os países do Sul Global, entre eles o Brasil, tal expansão tem íntima relação com a lógica de fluxos migratórios contemporâneos e com a mobilidade dos estudantes via programas acadêmicos que fomentam e estimulam esse tipo de formação, considerando que a mobilidade da maioria dos estudantes é financiada por editais, acordos e por organismos (públicos e privados) de financiamento à graduação e pós-graduação. Além disso, é perceptível que a internacionalização da Educação Superior, nos países do hemisfério sul, tem conotação com a circulação internacional de estudantes, a integração regional, o alargamento de fronteiras transnacionais e sua relação com a lógica do mercado, a partir de acordos decorrentes de políticas nacionais e internacionais, envolvendo a atuação e envolvimento dos países e suas Universidades (MOROSINI; DALLA CORTE, 2018, p. 116).

3.2 Estratégias de institucionalização da internacionalização

Se refere a processos de gestão, tendo por base uma visão diagnóstica e o estabelecimento de prioridades, acerca do contexto macro e micro no que tange as políticas nacionais e internacionais e respectiva área social, para o desenvolvimento de ações institucionais voltadas à organização dos aspectos normativos, dos aspectos

administrativos, pedagógicos, curriculares, financeiros, entre outros que envolvam atividades da/na IES de caráter intra e extrainstitucional.

3.2.1 Estratégia com foco na competência internacional em um mercado liberalizado – a perspectiva de organismos multilaterais

Na literatura da área, os organismos multilaterais são citados como mecanismos de direcionamento e orientação quanto às estratégias com vistas às competências internacionais e, em especial quanto à função reguladora das políticas públicas pelo Estado e à função de acreditador da qualidade relacionada à Educação Superior.

Souza (2008) considera alguns elementos importantes para indicar os caminhos da internacionalização da Educação Superior no contexto mundial: a) o crescimento do papel do conhecimento e o papel central dos sistemas de Ensino Superior; b) o surgimento de novos provedores de Ensino Superior em um ambiente de educação transnacional; c) a evolução de um novo relacionamento entre o Ensino Superior, o Estado, o mercado e a comunidade em geral para promover um acesso mais amplo, eficiente e de qualidade às IES para a formação de um grande contingente de mão de obra qualificada; d) a liberalização do comércio de serviços de Ensino Superior pelo Gats como evidência do reconhecimento da ascensão das forças de mercado, cujos benefícios somente poderão ser alcançados com o estabelecimento de políticas nacionais de regulação e acreditação da qualidade dos serviços oferecidos; e) papel das tecnologias de informação.

A globalização tem influenciado de diferentes formas a Educação Superior em nível mundial. Nesse cenário, a internacionalização tem surgido como mecanismos de interlocução e disseminação dos pilares e efeitos da globalização. O Banco Mundial, desde 2002, vem apresentando transformações inter-relacionadas a Educação Superior, considerando as potenciais oportunidades e ameaças associadas a essas transformações, conforme Quadro 1.

Fator de Mudança	Oportunidade	Ameaça
- Crescimento do papel do conhecimento	- Possibilidade de saltos em determinados setores de crescimento econômico - Resolução de problemas sociais (segurança alimentar, saúde, meio-ambiente etc.)	- Aumento do abismo de conhecimento entre nações

Fator de Mudança	Oportunidade	Ameaça
- Revolução das tecnologias de informação	- Melhor acesso ao conhecimento e às informações	- Crescimento da exclusão digital entre e intranações
- Mercado de trabalho mundial	- Melhor acesso à expertise, às competências e ao conhecimento dos profissionais	- Crescimento da fuga de cérebros e de capital humano
- Mudanças sociais e políticas	- Ambiente positivo para reformas	- Crescimento da fuga de cérebros e instabilidade política

Quadro 1. Principais fatores de mudanças no contexto mundial
Fonte: Souza e Fleury (2009, p. 2).

A OCDE, por meio do *Centre for Educational Research and Innovation*[35] *(Ceri)*, em 2004, apresentou algumas tendências para a Educação Superior, considerando a necessidade de competências internacionais: a) o estabelecimento de acordos mútuos para o oferecimento de programas educacionais entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento; b) o crescimento do segmento de educação transnacional com fins lucrativos, que permite geração de receitas adicionais às IES dos países da área da OCDE que se lançarem no mercado educacional internacional; c) a atração de talentos dos países em desenvolvimento e a retenção como força de trabalho especializada nos países desenvolvidos, e d) a formação mais rápida da capacitação técnica e gerencial dos países emergentes pela utilização do sistema educacional superior dos países desenvolvidos, cuja transferência de conhecimentos pode ser realizada pelos programas educacionais de intercâmbio ou pela parceria entre provedores locais e internacionais para oferecer programas educacionais acreditados pelas autoridades do país receptor.

[35] Disponível em: http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD/RD(2004)1&docLanguage=En. Acesso em: 13 Mar. 2019.

Altbach (2004) explicita que o Acordo Geral de Comércio de Serviços (Gats) está relacionado à comoditização do conhecimento e à transformação da educação em mercadoria, por meio do fortalecimento do investimento em produtos educacionais ofertados aos usuários em íntima relação mercadológica. A OCDE pontua que o Gats não possui interferência direta nas definições e encaminhamentos pelas autoridades acerca da cultura organizacional da Educação Superior, entretanto, direciona as nações ao tratamento equitativo dos competidores estrangeiros e nacionais.

3.2.2 Estratégia com foco na cooperação internacional

De acordo com a Conferência Mundial sobre Ensino Superior, promovida pela Unesco, em Paris, em julho de 2009, a qual priorizou as novas dinâmicas do Ensino Superior e das pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social, constituem-se elementos inter-relacionados à cooperação internacional: internacionalização, regionalização e globalização.

Para tanto, entre as principais pautas para a cooperação internacional, envolvendo a internacionalização da Educação Superior, consta no documento final da Conferência[36]: a) cooperação internacional baseada na solidariedade e no respeito mútuo; b) promoção de valores humanísticos e diálogo intercultural; c) responsabilidade social de ajudar no desenvolvimento dos países, por meio da crescente transferência de conhecimentos; d) soluções comuns para promover a circulação do saber e aliviar o impacto negativo da fuga de cérebros; e) redes de universidades internacionais e parcerias para auxiliar no crescimento do entendimento mútuo e da cultura de paz; f) cooperação e parcerias internacionais para pesquisa e equipe e intercâmbio de estudantes; g) criação de capacidades de conhecimento nacional em todos os países envolvidos, no sentido de garantir fontes mais diversificadas de pesquisa coletiva de alta qualidade e produção de conhecimento, em escala global e regional; h) igualdade de acesso e de sucesso, a fim de promover a qualidade e respeito à diversidade cultural, bem como a soberania nacional; i) estabelecimento de um sistema de reconhecimento e de garantia de qualidade; j) disposição transfronteiriça de Educação Superior, oferecendo educação de qualidade, promovendo valores acadêmicos, mantendo a relevância e respeitando os princípios básicos de diálogo e cooperação, reconhecimento mútuo pelos direitos humanos, diversidade e soberania nacional; k) novas dinâmicas transformando o

[36] Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/315.pdf. Acesso em: 09 Mar. 2020.

cenário da Educação Superior e da pesquisa, para garantir a qualidade e a sustentabilidade dos sistemas ao redor do mundo, em especial na África Subsaariana, Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento (SIDs) e outros Países Menos Desenvolvidos (PMD), no sentido de incluir cooperação Sul-Sul e Norte-Sul; l) cooperação regional nas áreas de reconhecimento de qualificações, garantia de qualidade, governança, pesquisa e inovação (UNESCO, 2009).

3.2.3 Estratégia com foco na Integração Regional Solidária

A Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e do Caribe (Cres), realizada em Córdoba no ano de 2018, afirma o princípio de uma educação de qualidade e inclusiva, que se relaciona "*con el desarrollo de competencias que permitan a la región, sus países y ciudadanos, actuar con pertinencia en escenarios complejos e insertarse de forma efectiva en una dinámica mundial basada en el conocimiento*" (CRES, 2018). Propõe, também,

> *una cooperación interinstitucional basada en una relación solidaria entre iguales, con énfasis en la cooperación Sur-Sur y la integración regional. Debe promover el diálogo intercultural, respetando la idiosincrasia e identidad de los países participantes, fomentar la organización de redes interuniversitarias y fortalecer las capacidades nacionales mediante la colaboración interinstitucional y la interacción con pares académicos a escala regional e internacional (CRES, 2018).*

A concepção solidária de internacionalização da Educação Superior não é mercantil. A mercantilização acarreta o aumento das assimetrias entre os países e consolida a geopolítica do conhecimento "*que reproduce los circuitos centrales y periféricos de la educación superior, a partir de los fenómenos de transnacionalización de empresas de servicios del conocimiento, la generación de rankings internacionales y la apertura de sedes y filiales en el extranjero con fines de lucro*" (DECLARAÇÃO DE BUENOS AIRES, 2017).

Com a internacionalização da Educação Superior com foco na integração regional, os países do Sul Global terão *"a circulação y la apropiación del conocimiento como bien social estratégico, en favor del desarrollo sostenible de la región y el de sus países"* (CRES, 2018).

Utilizando-se os estudos de um documento produzido em 1993 pelo o Wider – *World Institute for Development Economics Research*, da Universidade das Nações Unidas, com

sede na Finlândia, encontrou-se elementos que indicam potencialmente um novo regionalismo, na perspectiva da equidade e da solidariedade. Tais elementos potencializam a construção de uma nova globalização, conforme é demonstrado no Quadro 2:

Antigo Regionalismo	Novo Regionalismo
Se estabeleceu no contexto mundial bipolar	Ordem internacional multipolar
Relação entre os países hierarquizada e verticalizada – Norte / Sul	Processo mais equitativo, multicultural e espontâneo, que valoriza os Estados autônomos como principais atores.
Específico com respeito a seus objetivos e estratégias de ação.	Resulta de um processo multidimensional.

Quadro 2. Características da internacionalização na lógica regional
Fonte: Morosini (2020).

Nessa ótica, pontua-se alguns elementos que podem contribuir para a instituição de um paradigma de regionalização solidária, com vistas à internacionalização da Educação Superior, de maneira equitativa entre as nações no contexto global: a) investir em novos formatos para o tratamento da dívida externa dos países pobres e dos países em desenvolvimento ou emergentes, considerando prioritariamente as condições mínimas de sobrevivência, saúde e a educação; b) ampliar o acesso dos países pobres e em desenvolvimento ou emergentes ao mercado mundial e as decisões que são tomadas pelos organismos multilaterais; c) promover, entre os países em âmbito global e regional, a colaboração e a cooperação, em todas as instâncias que mobilizam políticas sociais, considerando a valorização da diversidade multicultural, aspectos sociais e econômicos potenciais, especificidades geopolíticas e educacionais; d) firmar tratados de cooperação entre países do Norte Global e Sul Global, e, entre continentes nos respectivos hemisférios, com o amplo propósito de desenvolvimento da Educação Superior de qualidade; e) produzir, de

maneira colaborativa e integral, critérios de avaliação universais entre os países, com vistas à acreditação e à validação das atividades acadêmicas via mobilidade e produção compartilhada; f) tornar a transferência internacional do conhecimento e o acesso aos bancos de dados como um bem social e democrático entre países pobres, em desenvolvimento/emergentes e desenvolvidos; g) firmar projetos de cooperação técnico-científica igualitários, evitando que os domínios do saber se revertam somente em transferência de tecnologia para os países desenvolvidos; h) as IES necessitam ampliar seu conhecimento e investimento nos elementos relacionados a contextos emergentes da Educação Superior, não adotando medidas corporativistas e não temendo a modernização das estratégias institucionais de gestão universitária e do currículo.

3.3 Estratégias de institucionalização da internacionalização – formas

3.3.1 Internacionalização via mobilidade acadêmica (cross-border)

É compreendida como a realização de estudos fora da instituição da qual estudantes, professores e pesquisadores pertencem. A mobilidade de professores e pesquisadores é comum via congressos, e a estudantil pode ocorrer para obter créditos acadêmicos, como estágios de graduação, e pós-graduação ou para obtenção de titulação. A internacionalização da Educação Superior é entendida prioritariamente como mobilidade acadêmica. A mobilidade acadêmica ocorre via programas acadêmicos que fomentam e estimulam esse tipo de formação. A mobilidade da maioria dos estudantes e professores é financiada por editais, acordos e por organismos (públicos e privados) de fomento à graduação e à pós-graduação.

A mobilidade estudantil, frente ao fenômeno da globalização, dobrou no século XXI. Nas últimas quatro décadas explodiu o número de estudantes internacionais: em 1970, era de 0,8 milhões e, em 2015, de 4,6 milhões. Inicialmente a mobilidade era fomentada pela busca de talentos acadêmicos. A migração de talentos entre países subdesenvolvidos era o que caracterizava o *brain drain*, ou a perda de cérebros: deslocamento de estudantes e professores qualificados para outros países, buscando melhores condições de estudo e de formação, condições de trabalho, de salários e de oportunidades em países centrais no mundo da ciência e da pesquisa. A migração de talentos pode ocorrer

Sul – Norte, de países emergentes para países desenvolvidos; ou Norte – Norte, entre países desenvolvidos; e Sul-Sul, entre países subdesenvolvidos e/ou emergentes.

No século XXI, a situação está mudando. Muitos dos acadêmicos que migraram se mantêm em contato com seus colegas do país de origem, por meio de relações científicas e/ou sociais podem retornar a seus países de origem como professores visitantes, pesquisadores e consultores. Ainda outros acadêmicos retornam quando a situação política e econômica em seu país de origem lhes permite maior liberdade acadêmica e profissional, bem como qualidade de vida. As relações entre os talentos emigrados e o país de origem vêm sendo facilitadas pelo desenvolvimento da internet. Da mesma forma, o estabelecimento de talentos em nações geralmente industrializadas depende da política imigratória e de vantagens ou obstáculos indicados à afixação (ALTBACH, 2004). Na segunda década do século XXI, com o recrudescimento do nacionalismo, as possibilidades de migração têm se minimizado e os desafios se expandem. Da mesma forma, entre as razões da mobilidade é incluída, como fator principal, por parte das universidades na qual os alunos farão a sua capacitação, a busca de recursos financeiros. Países como China e Índia, que têm uma taxa alta de estudantes no Norte Global, tornam-se também países atrativos de estudantes. Na América Latina, o fluxo da migração é para os EUA e para a UE. Mais recentemente, se constatam alguns fluxos migratórios para a Ásia e para a Austrália. A AL&C, por sua vez, atrai poucos estudantes, e esses são de países da própria AL&C.

Essa forma de internacionalização continuará a ser uma pedra angular, mas precisa de abordagem estratégica institucional e de uma política nacional que a apoie. Os aspectos econômicos que fomentam a mobilidade acadêmica necessitam de políticas nacional e institucional para se concretizarem, justamente porque a mobilidade, por si só, é insuficiente para disponibilizar oportunidades de internacionalização para um público mais amplo, especialmente no que se refere ao Sul Global. Além de todos outros fatores, como os empecilhos burocráticos, a não proficiência em língua inglesa e a não valoração do conhecimento internacional, também, constituem-se em desafios a serem transpostos pelas IES.

3.3.2 Internacionalização em casa (IaH)

Relaciona-se tanto com o currículo formal quanto com o informal e visa desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes internacionais e intercultu-

rais para todos os alunos, independentemente de eles também participarem de oportunidades de mobilidade (LEASK, 2015).

Ressalta-se que simplesmente ter contato com etnias diversas, gêneros e culturas diversas não é suficiente para ter uma aprendizagem internacionalizada.

> [...] esses contextos podem ser vistos como ambientes de aprendizagem, mas é a articulação e avaliação de resultados de aprendizagem internacionalizados dentro do contexto específico de uma disciplina que permitirá que tais ambientes sejam usados como um meio de alcançar Aprendizagem internacional e intercultural (BEELEN; JONES, 2015).

A IaH vem imbricada às fases Institucionais: 1) *doméstica*: representa uma perspectiva etnocêntrica da universidade, quando as instituições têm sua atuação voltada à nação onde estão situadas e com pouca participação no circuito internacional; 2) *multidoméstica*: quando a universidade oferece estudos no exterior e possui centros de pesquisa localizados em um país específico para o atendimento das exigências de bolsistas de outros lugares, como os da Grécia ou Itália, para estudos clássicos ou artísticos; 3) *multinacional*: engloba o desenvolvimento de escolas de negócios internacionais, como empresas autossustentáveis de uma instituição matriz, usando um corpo docente local; ou instituições de Educação Superior além das fronteiras, através da educação continuada e 4) *global ou transnacional*: tem surgido da evolução de organizações envolvidas em transações fora de seus países de origem (BARTEL, 2003).

Estratégias para implementação da IaH (BEELEN, 2012): a) "adicionar" um módulo internacional ao currículo, mas não há integração com o resto do currículo; b) "por infusão": inúmeras atividades e inúmeras pessoas, palestrantes, etc, entusiasmadas por IaH, mas sem um objetivo determinado anteriormente; c) "por transformação": construção das perspectivas intercultural e internacional no currículo existente.

Entre os principais obstáculos à implementação da IaH (BEELEN, 2012), aponta-se: o desconhecimento por parte dos professores do que é a internacionalização, a não capacitação desses pela própria instituição e a falta de estratégias para a implementação da IaH. A IaH necessita de estratégias *top-down* e outras partindo da base da instituição universitária. As duas direções devem estar interligadas; falta de conexão entre as partes interessadas na internacionalização, seja por mobilidade seja por currículo. Explicando: a IaH contribuiu para o deslocamento do foco da internacionalização da mobilidade para a do currículo doméstico. Tal

deslocamento implica que o papel dos organismos internacionais diminuiu. Eles continuarão a gerenciar a mobilidade como um complemento importante para a IaH, no entanto, uma internacionalização bem-sucedida do ensino e aprendizagem exigirá o envolvimento de planejadores educacionais, de metodologias e formas de avaliação, de setores de garantia de qualidade e de outros especialistas em ensino/educação. Essas funções, na maioria dos casos, eram quase inexistentes quando a internacionalização era vista somente como mobilidade.

3.3.3 Internacionalização do currículo (IoC)

A internacionalização da Educação Superior, via currículo, vem se fortalecendo no século XXI e aponta para uma tendência de crescimento ainda maior. Nessa trajetória, o que se destaca é a complexidade do conceito de IoC e a necessidade de reflexão sobre os paradigmas que o sustentam.

É entendida como "[...] a incorporação de dimensões internacionais, interculturais e / ou globais no conteúdo do currículo, bem como os resultados de aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de apoio de um programa de estudo" (LEASK, 2015, p. 9).

A IoC está relacionada a mobilidade, entretanto possui uma especificidade mais ampla, considerando que pode propiciar aos estudantes não mobilidade, mas uma vivência parecida com a experiência acadêmica no exterior. O foco da IoC pode estar dirigido à formação disciplinar e profissional com atendimento a aspectos profissionais, propriamente ditos, emocionais, sociais e interculturais; e também, pode ter um caráter mais amplo de formação para a cidadania global. Enfim, são posições em construção transversadas por tensões que remetem, em última análise, aos paradigmas de entendimento da sociedade. Via de regra, os estudos em países desenvolvidos buscam um aprofundamento na IoC com formação e competitividade em um mundo globalizado, e os países emergentes, com um grande *gap* entre as classes sociais, batalham por implantar/consolidar um desenvolvimento curricular para esse mundo globalizado, além de princípios de atendimento a diversidade.

É importante retomar a assertiva que afirma que as políticas globais adquirem interferências dos contextos particulares. Logo, tanto as interferências dos organismos multilaterais, quanto a internacionalização da Educação Superior se enfrentam com a realidade local. E, no Brasil, nos encontramos frente a grandes desafios para a concretização das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE,

2014-2024), que determina, entre outras medidas: elevar a taxa bruta e líquida de matrícula na Educação Superior, bem como elevar a formação de mestres e doutores no corpo docente e na titulação anual, na pós-graduação *stricto sensu*; consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileira, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa; promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão. Enfim, desafios de expansão, equidade e qualidade, transversados pela internacionalização.

Nesse contexto de transição, é colocada em destaque a questão da equidade. O conceito de equidade conhecido como a perspectiva de "tratar diferentes de forma diferente" requer ser amplificado, para garantir que esse procedimento repercuta em formação do indivíduo com as mesmas qualidades de outros que não precisaram de atenção especializada e "compensatória". Essa atitude se aloca além da garantia de acesso e da permanência de pessoas à Educação Superior; ela está intimamente atrelada ao direito à educação que, por sua vez, abarca a qualidade da formação. Portanto, a concepção e prática de IoC possui papel relevante a desenvolver para a qualidade da Educação Superior com equidade.

Para a Unesco (2015), as concepções de IoC se estendem desde a internacionalização voltada à formação profissional, com foco no atendimento às exigências de um mercado globalizado, até aquela relacionada à noção de cidadão global, via Educação para a Cidadania Mundial. Já, a OCDE compreende a IoC a partir da ótica de currículo com orientação internacional, considerando seu conteúdo, buscando formação e preparação profissional e social dos estudantes na perspectiva de contexto internacional e multicultural (VAN DER WENDE, 1996). Tal concepção tem como base um modelo de universidade relacionado à formação de um indivíduo para o século XXI, com o predomínio de princípios para o mercado globalizado. É o denominado profissional flexível na sociedade do conhecimento decorrente de projeto comandado pela comissão europeia (REFLEX, 2011) e replicado na América Latina, com o título de Proflex.

A OECD, por meio do *Centre for Educational Research and Innovation* (Ceri), apresentou uma tipologia aos currículos internacionalizados: currículo com conteúdo internacional, como por exemplo, relações internacionais, direito europeu; currículo com conteúdo tradicional/original fundamentado em uma perspectiva comparativa internacional, a exemplo da educação internacional comparada; currículo que prepara os estudantes para profissões internacionais, como a administração de negócios internacionais; currículo em

língua ou linguística estrangeira que explicita questões de comunicação *cross-cultural* e oferece capacitação em habilidades interculturais; currículo com programas interdisciplinares, como estudos regionais e/ou por área, a exemplo dos europeus, escandinavos, estudos asiáticos; currículo orientado para a certificação internacional de qualificações profissionais; currículo direcionado para a dupla diplomação ou conjunta; currículo com módulos obrigatórios em instituições do exterior e por professores locais; e currículo com conteúdo direcionado para estudantes estrangeiros (MOROSINI, 2018, p. 116).

Clifford (2013) consolida o entendimento da IoC na perspectiva intercultural, defendendo que um currículo pode ser definido como internacional se incorporar uma ótica global ou se produzir capacidades *cross-cultural* ou, também, se for proveniente de novas ideias para a internacionalização, considerando os seguintes elementos: internacionalização do conteúdo do curso, internacionalização das atividades de ensino e aprendizagem, internacionalização da avaliação e internacionalização *on-line*.

3.3.4 Internacionalização integral (comprehensive)

Refere-se ao *ethos* e aos valores institucionais e alcança a todas as IES. A internacionalização abrangente atinge não somente a vida no campus, mas também os elementos constituintes externos, assim como as parcerias e relações interinstitucionais.

Esta forma de internacionalização está relacionada a proposta por De Wit (2005, *apud* MOROSINI, 2006), denominada de Modelo Central de internacionalização da Educação Superior, ou seja, consiste num processo que compreende uma dimensão internacional, intercultural ou global aos objetivos, funções e organização da educação pós-secundária. O mesmo autor propunha o Modelo Periférico: processo que se caracteriza pela presença de atividades internacionais em alguns setores da IES. No Brasil, é o modelo predominante e está localizado, preferencialmente, junto às atividades de pesquisa e, neste caso, elas ocorrem junto aos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Suas estratégias têm como marca a cooperação internacional (intercâmbio de alunos e professores, convênios). Apresenta uma segunda fase nos anos 70, fomentado por uma política nacional de ciência e tecnologia marcada pelos Planos Nacionais de Desenvolvimento Econômico (PND), pelos Planos Brasileiro de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) e complementada pelos Planos Nacional de Pós-graduação (PNPG) e fomentada pela criação das Fundações de Apoio a Pesquisas Estaduais (FAPs). O período seguinte é demarcado pela formação permanente de professores, em nível de doutorado e pós-doutorado. Podem ser citadas as estra-

tégias de dupla diplomação e de graduação sanduíche. Dispositivo facilitador deste modelo na graduação é a acreditação de títulos e diplomas realizados em outros países e a transferibilidade de disciplinas e créditos realizados no exterior.

3.3.5 Internacionalização do campus

Foca na criação de um ambiente de aprendizado no campus que pode abarcar tanto o currículo formal quanto o informal, mas parece principalmente voltado para o último, ou seja, os elementos não avaliados, e ainda inclui a mobilidade acadêmica. Propõe promover um ambiente acolhedor para estudantes internacionais e, também, estimular a mobilidade externa (BEELEN; JONES, 2015). Esse conceito é utilizado mais frequentemente nos Estados Unidos.

Em recente trabalho, Knight (2015) identificou três modelos que refletem a internacionalização do campus e têm como fonte os EUA. São eles o modelo clássico, o satélite e o cofundado. O *modelo clássico* descreve a colaboração com vários parceiros (universidades, centros de pesquisa, organizações não governamentais e agências governamentais, *etc*.). As atividades incluem mobilidade de estudantes e docentes (programas de intercâmbio), programas conjuntos, colaboração de pesquisa, desenvolvimento profissional e busca por bolsas de estudo. O foco é acadêmico, e algumas colaborações buscam status ou retornos pecuniários. Knight sugere que o modelo clássico é mais popular, porque permite que os parceiros escolham a natureza e a extensão de sua colaboração, dependendo dos recursos e prioridades. A autora também identifica esse modelo como a "primeira geração" de programas internacionais. O *modelo satélite* se caracteriza pelos "centros de pesquisa de satélite, campi de filiais, contato de ex-alunos, para recrutamento de estudantes e professores e também captação de recursos" (KNIGHT, 2015, p. 110-111). A principal característica do modelo é um "conjunto de atividades estrategicamente planejadas e desenvolvidas" (KNIGHT, 2015, p.111). Um termo comumente usado para o modelo de satélite é "campi internacionais" (IBCs). Já no *modelo cofundado* uma universidade independente é licenciada em outro país por uma universidade patrocinadora. É a terceira geração de internacionalização. A autora explica: "Embora cada exemplo seja um pouco diferente, um elemento-chave comum é que parceiros acadêmicos de diferentes países estão profundamente envolvidos no estabelecimento da nova instituição" (KNIGHT, 2015, p. 112).

3.4 Estratégias de institucionalização da internacionalização – formação acadêmica

3.4.1 Formação voltada para o mercado

É aquela que objetiva a construção de um cidadão global competitivo através de quatro principais áreas: expertise profissional, flexibilidade funcional, administração do conhecimento e da inovação e mobilização de recursos humanos.

3.4.2 Formação para a cidadania global

É aquela, proposta pela Unesco (2015), que objetiva a construção de um cidadão crítico e engajado politicamente, com pensamento globalizado e maior consciência cultural, social e ética e com excelente preparação para o comprometimento e protagonismo acadêmico e prático para a superação das adversidades vindas da sociedade. Se refere a formação do cidadão que vive, convive e se desenvolve na sociedade globalizada, o que necessita pautar-se em princípios de respeito, solidariedade e atenção à diversidade, não deixando de lado sua formação profissional.

Essa concepção vem ocupando espaço, tem um caráter mais amplo, que se afasta da formação para atendimento ao mercado globalizado e postula a construção de uma formação mais igualitária e solidária. Entre os seguidores dessa concepção, a Unesco (2015), como organismo multilateral, tem se distinguido. Entre as suas produções, destaca-se a *Global Citizenship Education – Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Esse conceito está interligada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) previstos para 2030 pela Unesco: garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2015, p. 21).

Como estratégia dessa concepção, são identificados três eixos de indicadores relacionados entre si: a compreensão da relação global – local e as possíveis interferências entre esses níveis, a presença, no arcabouço ético, da sensibilidade global, e o registro de experiências com orientação global.

3.4.3 Formação cidadã via competências interculturais

São conceituadas como processo de aprendizagem dinâmico, contínuo, interativo e autorreflexivo, que transforma atitudes, habilidades e conhecimentos para uma adequada e eficaz comunicação e interação entre culturas (FREEMAN *et al.*, 2009). Dizem respeito a habilidades e características cognitivas, afetivas e comportamentais que subsistem a relação adequada em uma multiplicidade de contextos culturais (BENNETT, 2008).

As competências interculturais são identificadas como (DEARDORFF, 2009): respeito (valorizando outras culturas), abertura (para a aprendizagem intercultural e para pessoas de outras culturas), tolerância para a ambiguidade, flexibilidade (uso apropriado de estilos de comunicação e de comportamento em situações interculturais), curiosidade e descoberta, retenção do julgamento, autoconsciência/compreensão cultural, compreensão de outras visões de mundo, conhecimento de culturas específicas, consciência sociolinguística (consciência do uso de outras línguas em contextos sociais), habilidade de ouvir, observar e interpretar, habilidade de analisar, avaliar e relatar, empatia, adaptabilidade (aos diferentes estilos/comportamentos, novos ambientes culturais) e habilidade de comunicação (apropriada e efetiva comunicação em questões culturais). A autora acresce ainda que é importante, para o desenvolvimento de competências interculturais, a reflexão por parte dos professores sobre situações que exigem competência intercultural, bem como a reflexão sobre como o estudante pode continuar a desenvolver sua competência intercultural.

As estratégias para formar competências culturais pode incluir: estudos de caso, projetos e variedade de culturas diferentes; instâncias reais ou simuladas de negociação e comunicação intercultural; referência específica às questões interculturais na prática profissional; investigação de práticas profissionais; referência específica ao conteúdo contemporâneo internacional e local; abordagem de questões como justiça social, equidade, direitos humanos e questões sociais e econômicas relacionadas; questões ambientais globais e críticas; questões éticas na globalização; práticas internacionais atuais; informação de como o conhecimento pode ser construído de forma diferente de cultura para cultura na área de disciplina; livros ou artigos internacionais recentemente publicados (CLIFFORD, 2013).

Nessa mesma linha de pensamento, Deardorff (2009) propõe estratégias para desenvolver competências interculturais na prática do ensino: comece diálogos sobre o que contribui para o sucesso do ensino intercultural competente; peça aos professores que utilizem a autorreflexão crítica, uma ferramenta essencial para o desenvolvimento

de competências interculturais; esteja ciente das diferenças culturais na sala de aula e utilize essas diferenças para promover o aprendizado intercultural de todos os alunos; incentive o desenvolvimento de estilos de vida interculturais por meio do aprendizado diário sobre outras culturas, construindo relacionamentos com pessoas de diferentes origens e buscando continuamente novos conhecimentos e experiências interculturais; incorpore materiais que reflitam múltiplas perspectivas culturais no currículo; ensine mais sobre a "cultura subjetiva" para que o currículo vá além de abordar apenas "cultura objetiva"; identifique aliados, tanto dentro da universidade quanto na comunidade mais ampla, que podem ajudar a fornecer recursos para melhorar o aprendizado intercultural.

3.5 Estratégias de avaliação da qualidade da internacionalização da Educação Superior

3.5.1 Estratégias de avaliação da qualidade da internacionalização da Educação Superior no Norte Global

No Norte Global, a concepção de qualidade tende a ter uma perspectiva isomórfica. Compreende-se aqui como a qualidade de modelo único (MOROSINI, 2014). Harvey (1999) propunha cinco tipos de qualidade (excelência, perfeição, atendimento a objetivo, valor financeiro e transformação), analisados segundo os diversos padrões existentes (acadêmico, competência, organizacional e de serviços). Em tempos de modernização e racionalidade, a comparação e a busca de standards se consolidam. O Banco Mundial, a OCDE e inúmeros outros organismos multilaterais fomentam essa forma de qualidade e fundamentam a relação com a internacionalização e a garantia de qualidade global é fomentada e se apoia na crença da Educação Superior como serviço educacional.

Nesse entender, considera-se como estratégias de avaliação da qualidade de Internacionalização da Educação Superior no Norte Global aquelas baseadas em indicadores para a excelência, rankings, arcabouço de garantia de qualidade e modelo de universidade global, entre elas:

a) Indicadores de excelência na internacionalização da Educação Superior

Referem-se a participação internacional de estudantes; currículo para a mudança; parceiros internacionais; mobilização de recursos financeiros, humanos e tecnológicos para a internacionalização; parceria entre universidade e setor privado; contribuição dos

docentes à internacionalização; contribuição da pesquisa para à internacionalização; contribuição de projetos de desenvolvimento da universidade à internacionalização.

b) Instituições de Ensino Superior internacionalizadas e ranking internacional de universidades

Knight (2015) explica que não há uma definição clara de universidade internacionalizada e propõe a compreensão deste conceito a partir de três categorias genéricas: universidade com múltiplas atividades e parceiros internacionais, campus de filiais internacionais ou escritórios satélite e Instituições independentes, internacionalmente cofundadas ou codesenvolvidas, licenciadas pelo país anfitrião, mas desenvolvidas através da colaboração internacional entre instituições parceiras. Os critérios de universidade internacional mudam de acordo com o ranking e impactam na academia (ALTBACH; DE WIT, 2015).

Existem diversos rankings globais que medem o desempenho das universidades, cada qual com indicadores próprios, como por exemplo: o *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), o *Shanghai Rankings,* o *QS World University Rankings* e o *Times Higher Education World University Rankings* (THE).

O Ranking Universitário Folha (RUF) é uma avaliação anual da Educação Superior do Brasil a partir dos indicadores: ensino, pesquisa, mercado, inovação e internacionalização, e toma por base de dados o Censo da Educação Superior Inep-MEC, revistas científicas internacionais, agências Capes e CNPq, entre outras. O indicador internacionalização tem dois componentes: o número de citações internacionais por docente e o número de publicações em coautoria internacional. De acordo como o RUF de 2017, as 10 primeiras universidades para o indicador internacionalização, em ordem crescente, eram as seguintes: Fundação Universidade Federal do Abc (UFABC), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Na classificação das melhores universidades do mundo, dois rankings se destacam: a) o ranking das 200 melhores universidades, publicado pela revista *The Times Higher Education* a partir dos seguintes critérios: opinião dos acadêmicos (40% do peso final), citações de pesquisas em revistas científicas, regime de dedicação dos

professores, número de docentes e de alunos e a presença de quadros estrangeiros na instituição; e consulta a grandes empresas sobre a qualidade da formação superior de seus profissionais e b) o ranking das 500 melhores universidades, realizado desde 2003 pela *Shangai Jiao Tong University*, da China. A metodologia utilizada se baseia nos seguintes critérios: quantidade de artigos publicados nas revistas *Science* e *Nature*, por exemplo, tem peso de 20% na avaliação de cada instituição. Responde por outros 20% as citações de artigos da instituição em outras publicações científicas, tradicional medida de impacto da produção acadêmica. O tamanho da instituição vale 10% do peso, e a existência de professores ou ex-alunos que ganharam grandes prêmios científicos, como o Nobel, equivale a até 30% da pontuação final.

c) Garantia de qualidade

Refere-se a prestação de contas quanto à qualidade de um curso e/ou instituição (avaliação), e/ou dar certificado dessa qualidade a terceiros (acreditação). A distinção entre os sistemas de avaliação e de acreditação tem vindo a convergir cada vez mais.

d) Universidades de pesquisa global – *World Class Research Universities*

O modelo de IES que domina a produção e a distribuição do conhecimento no mundo. São aquelas que têm a liderança em todos os aspectos da ciência, como na pesquisa, no ensino, nos modelos organizacionais e na gestão das universidades e na disseminação do conhecimento. Estas IES tendem a estar localizadas em países do Norte Global e se beneficiam de uma grande gama de recursos, incluindo fundos e infraestrutura como bibliotecas e laboratórios de pesquisa, *staff* acadêmico fortemente qualificado, e processos de gestão que apoiem os costumes e aspectos normativos com vistas a autonomia acadêmica e direcionamento aos altos níveis de ganhos tanto para professores e alunos, como para a própria instituição. Estas IES tops usam uma linguagem internacional para o ensino e a pesquisa e se utilizam de suporte do Estado para suas atividades. São encontradas em todas as partes do mundo (ALTBACH, 2004).

3.5.2 Estratégias de avaliação da qualidade de internacionalização da Educação Superior do Sul Global

No Sul Global, a concepção de qualidade tende a estar ligada à concepção da equidade, centrada no tratamento diferenciado para quem é diferenciado (MOROSINI,

2015, p. 392), com o fito de aproximar-se da igualdade na formação. Intenta-se que a qualidade se encontra além da simples normalização de indicadores, abrangendo estudos quanti-qualitativos que são reflexos da complexidade do local.

Nesse entender, considera-se como estratégias de avaliação da qualidade de internacionalização da Educação Superior aquelas baseadas no princípio de cooperação solidária e de partilha do conhecimento, para fortalecer as capacidades científicas e tecnológicas locais e construir a integração regional solidária. Essas estratégias partem da consideração de que, na medida em que nos fortaleçamos com os conhecimentos do Norte Global, podemos nos tornar um ponto de conexão com as redes em nosso continente (DIDRIKSSON, 2018; SUASNABAR, 2018).

Uma das principais estratégias, afirmada nas Cres de 2008 e 2018, é o fomento a consolidação do Espaço Latino Americano e Caribenho de Educação Superior (Enlaces). Nessa lógica, Didriksson (2018, p. 54-59) aponta como estratégias:

> *1. redes de investigação, de cooperação e integração com orientação para o bem público; 2. relación docencia-investigador, para la construcción de procesos cognitivos que ayuden al estudiante a desarrollar un pensamiento crítico, independiente, una educación incluyente y diversa, intercultural y solidaria, un currículum interdisciplinar que se sustente en la complejidad y relacione y ponga en el centro la producción de un nuevo conocimiento socialmente responsable y sustentable; 3. una investigación que tenha como centro el vínculo de la producción social de un conocimiento sustentable hacia la comunidad, la interculturalidad y la resolución de los grandes problemas de desigualdad e inequidade. Tal concepção implica uma redefinición organizacional de las estructuras de transferencia de conocimientos científicos y tecnológicos; e 4. a redefinição das políticas de Estado, que definem o desenvolvimento social – econômico na inclusão social, na justiça e na democracia.*

Tais estratégias são complementadas na Declaração de Buenos Aires (2017):

> *[...] construir redes académicas, científicas y artísticas Sur-Sur para generar circuitos no mercantiles de internacionalización; promover una Internacionalización solidaria basada en la participación activa de todos sus actores (instituciones, asociaciones de rectores, sindicatos docentes, centros de estudiantes, organizaciones de trabajadores no docentes y*

> *representantes de gobiernos democráticos). Fomentar una internacionalización en procesos de democratización en perspectivas críticas y autonómicas, para: garantir o direito a educação e ao conhecimento y la reducción de desigualdades (género, etnia, clase, etc.); firmar fondo de financiamiento permanente para o ENLACES (por lo menos para los próximos 5 años y renovable periódicamente) para su operacionalización y el apoyo de proyectos comunitarios, integracionistas y de innovación académica, científica, tecnológica y artística.*

O grupo da Iesal/Unesco, responsável pelo eixo internacionalização da educação, propôs como estratégias de internacionalização regional, para obter a internacionalização *comprehensive*:

> *1. lograr mayor compromiso de parte de los Gobiernos de la región; 2. incrementar la dimensión internacional de los sistemas y procedimientos nacionales de evaluación y aseguramiento de la calidad; 3. fomentar un mayor involucramiento del sector empresarial en el proceso de internacionalización del sector educativo; 4. poner en marcha los ajustes y reformas a las prácticas institucionales –lo que implica declarar a la internacionalización como prioridad institucional; 5. perfeccionar las estrategias de comunicación y visibilidad internacional para hacer nuestros sistemas de educación terciaria más atractivos para los académicos y estudiantes fuera de nuestra región; 6. mejorar el posicionamiento institucional de las estructuras organizacionales dedicadas a la coordinación y gestión de las actividades de internacionalización; 7. fomentar un mayor nivel de profesionalización y actualización del personal a cargo de la gestión del proceso de internacionalización; 8. incrementar la participación de los diferentes actores de la comunidad y jerarquía universitária; 9. redoblar esfuerzos para la profundización de la internacionalización del currículo; 10. mejorar sensiblemente el nivel de dominio de idiomas extranjeros; 11. consolidar e impulsar de manera más sistemática y con mayores recursos la internacionalización de la investigación; 12. establecer sistemas de reconocimiento y premiación para los académicos involucrados en actividades institucionales de internacionalización.* (GACEL-ÁVILA; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, 2018, p. 84-85).

3.5.3 Indicadores de internacionalização da Educação Superior

Seguindo a tendência trazida pela Sociedade do Conhecimento quanto ao surgimento de rankings e indicadores para medir a qualidade da Educação Superior, há uma tendência de estudos e pesquisas sobre indicadores de internacionalização na literatura estrangeira qualificada. Assim sendo, a internacionalização passou a se constituir fator de qualificação das IES, seja na condição de captação de alunos, seja na produção científica. Na perspectiva da internacionalização, as redes e os programas de capacitação no exterior são valorizados e priorizados.

O conjunto de indicadores, a seguir relacionados à internacionalização da Educação Superior, referem-se a dimensões transnacionais, nacionais (de Estado) e institucionais, com base em estudo realizado por Morosini (2012).

a) Indicadores de internacionalização universitária

Dimensão transnacional: a abrangência da dimensão transnacional transcende a amplitude do estado-nacional, justamente porque requer uma gama de complexidade relativa à soberania dos estados envolvidos. Um exemplo é o caso do Mercosul, já que nessa região a legitimidade dos indicadores só é possível quando a decisão é consensual, ou seja, todos os países integrantes do bloco concordam com a existência do indicador. Cita-se a avaliação dos cursos de graduação de engenharia, direito e ciências contábeis, considerando que este processo se iniciou com estudos sobre a equivalência de currículos via disciplinas e/ou número de horas para a integralização. Entretanto, a complexidade era de tal monta que os critérios foram ampliados para uma maior autonomia aos estados nacionais. Hoje existe uma coordenação central e uma agência de avaliação nacional.

No caso da União Europeia, também, cita-se os indicadores ligados à Ciência e Tecnologia apoiados na existência da *European Research Area* (ERA). Há discussão e tentativas de criação de uma Câmara Europeia de Indicadores de Ciência e Tecnologia – *European Clearinghouse for S&T Indicators*, que poderia desenvolver serviços especializados, como por exemplo: 1) prestação de serviços técnicos, como bancos de dados de hospedagem dos indicadores produzidos por institutos sem esta competência e a construção e gestão de tais bancos de dados (especialmente para institutos acadêmicos que não são bem equipados); 2) desenvolvimento de regras e normas de livre acesso e interoperabilidade dos dados coletados em campos específicos. São necessárias regras específicas, como em software livre, para evitar soluções proprietárias, protegendo, ao mesmo tempo os direitos dos

inventores; 3) acúmulo de experiência metodológica e de assessoria para projetos de indicadores. Por exemplo, normas uniformes sobre o nível da documentação a ser fornecida devem ser introduzidas em todos os contratos de indicadores para promover a interoperabilidade; 4) circulação de informações sobre os projetos existentes de indicadores e resultados (câmara de compensação e fornecimento de acesso aos documentos e dados subjacentes).

b) Indicadores de desempenho de internacionalização universitária – dimensão nacional

Sarrico (2010) realizou estudo sobre Grupo de Universidades Latino-Europeias referente à utilização de indicadores de desempenho para a garantia da qualidade no Ensino Superior. A autora desdobra os indicadores em atividades ao nível dos Estados, para então sinalizar os indicadores em nível da instituição. Propõe a avaliação por indicadores da área de ensino, pesquisa e de recursos, a saber: 1) *Ensino*: tem como cerne os estudantes e é analisado em dois blocos – o das características e o do desempenho –, sempre os comparando por curso. No das características dos estudantes são citados indicadores à saída versus com o seu valor esperado, indicadores de caracterização dos estudantes à entrada, qualificações à entrada; origem social dos estudantes, origem geográfica dos estudantes e taxas de acesso. No bloco do Desempenho dos estudantes são citadas taxas de progressão, taxas de graduação, tempo médio até a graduação e destino dos diplomados; 2) *Investigação*: tem como cerne os estudantes e os docentes, voltando-se à formação de novos investigadores, na produção de conhecimento fundamental, na investigação aplicada, e na transferência de conhecimento e tecnologia. São citados o nível de atividade por área científica (orientação de doutorandos; nível de financiamento competitivo) e a produtividade (doutoramentos concluídos, publicações, impacto e patentes por docente); 3) *Nível de Recursos* (por área de formação). São citados estudantes por docente, estudantes por não docente, docentes por funcionário não docente, despesa por estudante e recursos materiais por estudante.

Sarrico (2010) cita Simão *et al.* (2002), com a necessidade de complementar os indicadores apontados com indicadores relativos às seguintes áreas: recursos humanos, programa de qualificação de docentes, internacionalização, indicadores financeiros, indicadores de recursos físicos, eficiência formativa, e grau de inserção de diplomados no mercado de trabalho.

c) Indicadores de desempenho de internacionalização universitária – dimensão instituição

Os indicadores institucionais encontrados nesta dimensão podem ser divididos em duas subdimensões: a redes e a instituição.

- *Indicadores institucionais de internacionalização universitária: redes*

Os indicadores de redes têm como foco preferencialmente a pesquisa. Tal especificidade é explicável, pois parte-se do princípio de que uma instituição universitária tem como principal função a produção do conhecimento, via investigação. E, para a produção do conhecimento o processo de internacionalização é imprescindível e vem imbricado ao amadurecimento do conhecimento com base em descobertas e reflexões anteriores, realizadas em qualquer parte do planeta e disseminado entre as IES.

As atividades institucionais centrais incluem mobilidade do staff e estudantes, escolas de verão, conferências, cursos de pós-graduação, oficinas de trabalho e encontros, trabalho de campo, e coleta de dados, desenvolvimento curricular, currículo, professores visitantes, supervisão de teses dos estudantes, ensino on-line, redes internas, publicações científicas e *website*.

- *Indicadores Iinstitucionais de internacionalização universitária: instituição*

Os indicadores que têm foco na instituição estão ligados à gestão e podem ser divididos em indicadores que avaliam a internacionalização universitária na instituição como um todo – *visão total* e indicadores que avaliam um foco da instituição universitária – *visão pontual*.

Os *indicadores – visão total* abarcam a perspectiva dos paradigmas da internacionalização universitária e a perspectiva das funções universitárias.

Ching e Ching (2009, apud MOROSINI, 2012) avaliam a internacionalização universitária através da inter-relação de indicadores em diferentes níveis: indicadores promotores da internacionalização (núcleo); indicadores articuladores da internacionalização, indicadores ultraperiféricos, os denominados indicadores de linha de frente. Para os autores, a internacionalização universitária tem seu cerne nos indicadores de comprometimento institucional, no planejamento estratégico e no financiamento. Isso denota que os três indicadores são considerados os mais importantes a levar em conta antes de iniciar o processo de internacionalização.

O próximo nível de indicadores abarca: políticas institucionais e diretrizes, infraestrutura organizacional e de recursos, desenvolvimento de professores e funcionários, promotores. Em outras palavras, estes indicadores ajudam a articulação entre os indicadores de núcleo com os de linha de frente. Finalmente, os indicadores de linha de frente (estudo no exterior, estudantes e bolsistas estrangeiros, ofertas acadêmicas e curriculares, presença na internet e vida no campus), estão colocados ao redor do pentágono (ultraperiféricos), denotando as características mais observáveis de uma instituição de ensino internacionalizada.

Os indicadores estão detalhados no Quadro 3:

Indicadores de internacionalização	Conteúdos resumidos
Compromissos institucionais	Comprometimento articulado aos esforços de internacionalização; inclusão e promoção da internacionalização na missão/visão, metas e objetivos, filiação a organizações acadêmicas local/internacional.
Planejamento estratégico	Planos de longo e curto prazo para a instituição, departamento, professores e estudantes e diferentes níveis de ensino; linha do tempo da internacionalização; plano para estabelecer filiais, parcerias com a iniciativa privada, pública, local, internacional, acadêmica e industrial.
Financiamento	Busca de financiamento em várias organizações, governos e outras entidades privadas.
Políticas institucionais e diretrizes	Políticas e diretrizes para os professores relativas à contratação, recompensas, sanções e código de conduta; políticas e diretrizes estudantis de admissão, recompensas, sanções e oportunidades.
Infraestrutura organizacional e Recursos	Disponibilidade de um sistema de apoio para a internacionalização: escritório, profissionais e pessoal e recursos.

Indicadores de internacionalização	Conteúdos resumidos
Ofertas acadêmicas e Curriculares	Requisitos linguísticos estrangeiros; disponibilidade de cursos profissionais de línguas; desenvolvimento do currículo internacionalizado.
Presença da internet	Links para escritório internacional ou admissão de estudantes estrangeiros; informações bilíngues sobre datas importantes, taxas e notícias; informações claras e requisitos juntamente com programas e cursos oferecidos; disseminação dos links.
Desenvolvimento docente e de funcionários	Prestação de apoio à investigação, colaboração, conferências e outros esforços de internacionalização.
Estudantes e bolsistas estrangeiros	Bolsas de estudo, habilitação, escritórios, instalações e outros sistemas de apoio; programas estudantis de língua em parceria.
Estudar no exterior	Viagens acadêmicas e não acadêmicas; subsídios de viagem; orientação; simpósios para estudantes sobre a entrada e saída de estudantes.
Vida no campus	Presença de escritório sobre a vida no campus e as atividades oficiais; organizações com temas internacionais; atividades internacionais formal/informal, acadêmica/extracurricular.
Avaliação de desempenho e prestação de contas	Sistema de indicadores de desempenho e de acompanhamento; avaliação interna e externa, relatórios, recomendações, pesquisas e estudos sobre esforços de internacionalização.

Quadro 3. Indicadores de internacionalização da Educação Superior em Tawain

Fonte: Ching e Ching (2009, apud MOROSINI, 2012).

Constituem-se indicadores institucionais de internacionalização, na perspectiva das funções: o domínio do *focus* no *output* mais do que nos resultados; o incremento de demandas cada vez mais complexas, exigindo instrumentos cada vez mais sofisticados; a inexistência de padrões universais de internacionalização e atividades com apoio no diagnóstico de internacionalização (*checklist*); o oferecimento de uma agenda para a melhoria da internacionalização; e a organização da IES para a realização de visitação e/ou acreditação.

Outro exemplo de indicadores institucionais de internacionalização universitária, considerando as funções, é o proposto por Reeb-Gruber (2009, apud MOROSINI, 2012), da *Network International Education & Innovation Consultant* (EDINEB), da Universidade Inholland (2009). Refere-se a um *checklist* voltado para mensurar a internacionalização, considerando as seguintes dimensões: redes e acreditação; liderança, mobilidade e intercâmbio: relações corporativas e intervenções; docentes; estudantes; pesquisa e transferência de conhecimento; conteúdo, pedagogia e facilidades do curriculum; desenvolvimento internacional e expansão.

Exemplos de indicadores da internacionalização das funções universitárias são apresentados também por Madera (2006 apud MOROSINI, 2012, p. 51-52), quanto à docência composta por internacionalização do currículo, dos docentes e dos estudantes, conforme segue:

Quanto a *internacionalização do currículo* são indicadores de qualidade: a presença de elementos internacionais no conteúdo e nos métodos de ensino, a obrigatoriedade das matérias relativas ao aprendizado de idiomas estrangeiros em todas as carreiras, e como parte integral do currículo de licenciatura; o estabelecimento, conjuntamente com universidades estrangeiras, de programas de estudo de graduação, presenciais ou virtuais; o estabelecimento de sistemas para reconhecimento de créditos e revalidação de estudos; as oportunidades aos estudantes para estágios em empresas nacionais ou internacionais, no país ou no estrangeiro; a utilização de novas tecnologias, como a educação a distância e a Internet.

Para a *internacionalização dos docentes* constituem-se indicadores de qualidade: as facilidades à mobilidade acadêmica, por meio de programas, apoiando e dando oportunidades aos professores de adquirir experiências internacionais; o estabelecimento de redes colaborativas horizontais entre docentes; o estímulo aos professores para estudos de pós-graduação em instituições estrangeiras, estímulos e bolsas para o desempenho internacional, como parte da avaliação e rendimento

acadêmico dos docentes, e o suporte e estímulo aos acadêmicos que ofertarem novos cursos com enfoque internacional.

Relacionados à *internacionalização estudantil* são indicadores de qualidade: a promoção de convênios de mobilidade interinstitucionais, curtos, dirigidos aos estudantes locais, com a possibilidade de reconhecimento de seus estudos na sua instituições de origem; a elaboração de bancos de dados sobre oportunidades de estudo no estrangeiro; a facilitação de oportunidades aos estudantes de efetuar práticas profissionais em empresas internacionais; a organização de programas para receber estudantes estrangeiros, através de programas especiais integrando-os a programas regulares; e a existência de uma casa internacional para estudantes e acadêmicos estrangeiros.

Outros destaques de indicadores quanto à perspectiva das funções universitárias, segundo Madera (2006 apud MOROSINI, 2012, p. 52-53):

Internacionalização da Pesquisa – incorporação da dimensão internacional nos programas e centros de investigação; o estabelecimento de um sistema de reconhecimento à serviço da internacionalização de programas de investigação, como parte da avaliação acadêmica dos próprios investigadores; a recepção de investigadores estrangeiros; a difusão dos resultados investigação e intercâmbio de conhecimentos através de redes e sistemas de comunicação internacional; o estabelecimento de centros de excelência ou de investigação com enfoque internacional; a participação em redes e programas de investigação e desenvolvimento internacional; a facilitação da mobilidade internacional dos investigadores e o fomento da investigação sobre temas internacionais e globais.

Internacionalização da extensão e das atividades extracurriculares – organização e participação em atividades culturais e internacionais; a difusão no âmbito internacional das publicações universitárias; organização de feiras, festivais ou cátedras internacionais em áreas culturais; a assessoria e consultoria a instituições públicas e privadas que necessitem opiniões especializadas ou que requeiram investigações sobre temas relevantes para o desenvolvimento da comunidade no contexto global; a vinculação com redes internacionais, presenciais e virtuais, dedicadas ao trabalho de extensão; a formação de vínculos com indivíduos, empresas locais, agências e organizações para missões e projetos internacionais; a internacionalização dos cursos de educação continuada.

Internacionalização da melhoria contínua da gestão e do sistema universitário (desenvolvimento Organizacional) – implantação de um sistema normativo de documentação, baseado em normas internacionais; a criação de um Sistema de Gestão de Recursos Humanos, acadêmicos e administrativos, utilizando critérios próprios

de instituições de reconhecimento mundial; e o redesenho das instâncias de serviços com padrões internacionais em Pró-reitoria de assuntos estudantis e biblioteca.

Quanto aos *indicadores – visão pontual*, no que diz respeito a qualidade da internacionalização, um dos elementos essenciais é o valor atribuído ao gestor quanto a governança e a liderança que este concretiza. Como exemplo, Morosoni (2012) menciona o projeto que envolve universidades japonesas e é coordenado pelo *Strategic Fund for Establishing International Headquares* (SFH), que começou com selecionando e, depois, passou a avaliar, pelo Ministro de Educação e de Ciência (MEXT), de 20 universidades piloto (16 universidades nacionais, três universidades privadas e uma universidade de pesquisa), que, com base em suas estratégias de internacionalização, produziram e fortaleceram uma associação de líderes gestores de vários departamentos universitários, os quais conduziram a IES à internacionalização do campus. O *University International Strategy Council* (JSPS) foi o líder do projeto. O relatório final sinalizou 10 orientações (indicadores) com vistas à internacionalização das universidades, entre elas: 1. estabelecer um corpo acadêmico para a internacionalização que conte com a liderança do reitor da IES; 2. estabelecer objetivos concretos; 3. priorizar planos de ação e um sistema de avaliação para promover a internacionalização; 4. desenvolver atividades organizadas para captar fundos que promovam a internacionalização; 5. assegurar recursos e pessoal suficiente para a universidade realizar os acordos substantivos de intercâmbio com instituições do exterior e participar efetivamente de consórcios internacional; 6. promover uma internacionalização profunda em todo o campus universitário baseada no eixo da educação e pesquisa; 7. consolidar as capacidades de engajamento do staff em programa internacional e criar parâmetros para esse reconhecimento na carreira profissional; 8. expandir oportunidades para jovens pesquisadores de treinamento no exterior e criar um sistema a para incluí-los quando do seu retorno; 9. estabelecer um sistema, nas IES, de apoio a pesquisadores de outros países; otimizar o uso do ciclo do PDCA nas operações básicas das universidades estrangeiras e 10. promover uma internacionalização contínua, pela força de informação e pela construção de redes com outras universidades.

3.6 Tecnologias digitais e estratégias de internacionalização da Educação Superior[37]

As tecnologias digitais estão presentes no cotidiano de nossas vidas e nos contextos educativos. Sendo que estas têm como potencial uma nova dinâmica para os processos de ensinar e de aprender.

Na Educação Superior, as tecnologias digitais estão inseridas como extensão ou renovação das atividades de sala de aula, muitas vezes ligadas as atividades de pesquisa e de compartilhamento de informação e conhecimento. Além disso, tais tecnologias estão fortemente atreladas a Educação a Distância (EaD), modalidade de ensino amplamente utilizada em diferentes regiões do Brasil e do mundo.

Acredita-se que o fazer em EAD está intimamente ligado a um espaço virtual onde as interações são possibilitadas, seja com os demais participantes, com a instituição, os professores ou mesmo com os conteúdos do curso. Nesse sentido, as tecnologias, são o principal meio para comunicação entre os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem a distância. Ao pensarmos um modelo híbrido de educação, no qual se aliam práticas e metodologias da EAD na educação presencial, podemos pensar em como utilizar o universo virtual para desenvolver iniciativas de internacionalização da Educação Superior.

Soluções baseadas em tecnologia podem garantir acesso igual a oportunidades de internacionalização para todos os alunos (BEELEN; JONES, 2015). Porém, é necessário estar atento e conhecer os estudantes e seus conhecimentos em relação a tecnologia, pois nem todos os estudantes estão familiarizados com todos os recursos e artefatos das tecnologias digitais. Por exemplo, a utilização de vídeos ou fragmentos dos mesmos em aulas pode não ser usual em alguns contextos e sistemas educativos, enquanto, em outros, é bastante usual (BEELEN, 2012).

Atentos a essas questões e a possibilidade de internacionalização em casa, as tecnologias digitais podem promover a criação de comunidades virtuais internacionais de aprendizagem materializadas por meio dos Ambientes Virtuais de Ensino e de Aprendizagem (Avea).

---

[37] *Pricila Kohls dos Santos*, autora do verbete "Tecnologias digitais e estratégias de internacionalização da Educação Superior" e respectivos subverbetes a seguir, é docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCB/DF. Doutora em Educação pelo PPGEdu, Pós-doutora em Educação junto ao CEES – Centro de Estudos em Educação Superior da PUCRS. CV: <http://lattes.cnpq.br/3519065110625875>. ID: <http://orcid.org/ 0000-0002-3349-4057>.

3.6.1 Os Ambientes Virtuais de Ensino e de Aprendizagem (Avea)

Possuem um papel crucial na educação a distância, pois é através delas que ocorrem as interações e as trocas que são a base para a aprendizagem, permitindo o trabalho cooperativo e a interação para o compartilhar de suas construções.

> Um Ambiente Virtual de Aprendizagem interativo fornece as ferramentas e os recursos necessários para que estudantes e professores colaborem, somem forças e conhecimento. Trabalhando em conjunto e colaborativamente, eles têm a possibilidade de construir o conhecimento de forma mais significativa tornando-se interdependentes, exercendo a coautoria em que todos podem participar e colaborar com suas próprias opiniões, reconstruindo assim o seu próprio conhecimento (SANTOS; LEITE, 2010, p. 78).

Nesse ponto ou nesse espaço, entra potencial para a internacionalização por meio das tecnologias digitais. Utilizando-se das premissas da EAD e dos recursos das tecnologias digitais, pessoas dispersas territorialmente podem estar em contato e aprender conjuntamente, trocando experiências e vivências de diferentes partes do mundo, por meio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Os Avea são criados nas chamas plataformas *Learning Manegement System* (LMS), ou seja, Sistema de Gestão da Aprendizagem. Estes sistemas disponibilizam diferentes recursos que dão suporte para atividade de ensino e de aprendizagem online. Alguns exemplos são de LMS são: *Moodle*, *Blackboard*, *Google Classroom,* entre outros.

Tais ambientes podem ser planejados, de acordo com os objetivos do curso ou disciplina, contendo materiais de autores internacionais, exemplos de diferentes contextos, vídeos de professores ou palestrantes de outros países, entre outros. Mas, também, podem ser desenvolvidos e planejados em parceria com professores de instituições internacionais que possuem conteúdos e/ou disciplinas semelhantes. Tais atividades podem ser desenvolvidas na língua inglesa, por exemplo, ou, ainda, podem ser bilíngues, para que todos os participantes tenham contato com uma língua que não a materna. Para isso, um bom planejamento das atividades e dos objetivos do curso é necessário, para que todos os participantes compreendam a riqueza presente no intercâmbio de ideias e vivências com pessoas de outros países, possibilitando, assim, o desenvolvimento de competências interculturais. Porém, qualquer iniciativa deve levar em consideração que os estudantes precisarão de um tempo para se adaptarem ao novo contexto de aprendizagem, expectativas e

práticas. Em cursos em outro idioma, pode ser necessário um pré-curso, para fazer a transição para o aprender em uma linguagem desconhecida (CARROL, 2015).

Nessa direção, as tecnologias digitais possibilitam a internacionalização da Educação Superior, mesmo para os estudantes que não têm oportunidade de realizarem uma mobilidade acadêmica. As Tecnologias Digitais (TD) possibilitam a internacionalização na Educação Superior em casa, ou, ainda, a internacionalização do currículo. Por meio da educação *on-line*, diferentes oportunidades para o desenvolvimento de competências interculturais se apresentam. Horn e Staker (2015) afirmam que esta é a forma mais poderosa de tornar a aprendizagem centrada no estudante uma realidade global.

3.6.2 Universidade Aberta

A primeira universidade aberta foi fundada no Reino Unido, a *Open University*[38], ainda em meados de 1969, com a proposta de ofertar educação para diferentes locais no Reino Unido e no Mundo. A instituição oferta cursos diretamente a estudantes e, ainda, mantém parcerias com outras instituições ao redor do mundo. A partir dessa iniciativa, outras surgiram, tais como, a Universidade Aberta de Portugal[39], *Open Universities Australia*[40], *Open University of Israel*[41], entre outras. Diferentemente da Universidade Aberta do Brasil, as *Open Universities* possuem sede própria e foram criadas com a finalidade de levar a educação, por meio de materiais e tecnologias, a qualquer lugar e em qualquer tempo.

3.6.3 Mooc – Cursos Online Massivos Abertos

São cursos ofertados em plataformas virtuais, exclusivamente via internet. Estes cursos foram planejados para sua oferta de forma aberta, ou seja, qualquer estudante, de qualquer parte do mundo, pode participar. São cursos massivos que, em geral, não possuem um limite de participantes. Não possuem restrição de acesso e são gratuitos, salvo os casos em que o participante requer um certificado da instituição proponente, nesses casos, é cobrado o certificado e não pela realização do curso.

---

[38] Disponível em: http://www.open.ac.uk/

[39] Disponível em: http://portal.uab.pt/pt/

[40] Disponível em: https://www.open.edu.au/

[41] Disponível em: https://www.openu.ac.il/en/pages/default.aspx

Os Mooc são desenvolvidos por diferentes Universidades ao redor do mundo e alguns são criados em parcerias interinstitucionais. São disponibilizados em plataformas (espaços virtuais) específicas, tais como, Coursera, MiriadaX, EdX, Veduca, entre outros.

Por possuírem um caráter aberto, podem ser uma importante possibilidade para a internacionalização da Educação Superior, uma vez que potencializam reunir participantes de diferentes países e que vivenciam realidades e culturas distintas. A participação é multicultural, justamente porque reúne pessoas que têm interesses comuns, ainda que de culturas diferentes. Esta é uma modalidade que reúne a capacidade de criar e aplicar conhecimentos globais em âmbito local e vice-versa (MUNHOZ, 2014). Nesse sentido, os cursos de Educação Superior podem tanto aproveitar a inserção de Mooc internacionais como alternativa para complementação de conhecimentos em áreas específicas, como desenvolver seus próprios Mooc com instituições internacionais, estabelecendo, assim, redes de ensino e pesquisa.

3.6.4 Columbus Hub Academy

A Columbus Hub Academy[42] é uma iniciativa concreta, voltada para a internacionalização por meio das tecnologias digitais. É um serviço oferecido pela Columbus, que tem por objetivo a implementação de projetos em colaboração internacional *on-line*, oportunizando a docentes e estudantes que tenham experiência internacional sem a necessidade de estar presencialmente em uma universidade estrangeira.

A partir da virtualidade da educação, a relação com o saber toma diferentes proporções, e a construção do conhecimento se concretiza na coletividade, no compartilhamento de informações e na troca de saberes. As comunidades de aprendizagem passam a ter o potencial de desenvolvimento da inteligência coletiva a partir da interação e interatividade entre os sujeitos, sendo um espaço propício para a materialização da internacionalização da Educação Superior e o desenvolvimento da cidadania global.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. *Internacionalização das políticas educacionais*: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

[42] Disponível em: https://www.columbus-hubacademy.org/. Acesso em: 30 ago. 2018.

ALMEIDA, J.; ROBSON, S.; MOROSINI, M. C.; BARANZELI, C. Understanding internationalization at home: from perspectives the global north and south. *European Educational Research Journal*, 1-18. v. 18, issue 2, 2019.

ALTBACH, P. G. Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world. *Journal Tertiary Education and Management,* v. 10, p. 63-74. 2004. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13583883.2004.9967114. Acesso em: 20 mar. 2016.

ALTBACH, P. G. Why higher education is not a global commodity. *The Chronicle of Higher Education,* USA, V. 47, may, 2001.

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. Advancing the National and Global Knowledge Economy: The Role of Research Universities in Developing Countries. *Studies in Higher Education,* v. 38, n. 3, p. 316-330, 2013.

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. Globalization and the university: realities in a unequal world. *In*: ALTBACH, P. (ed.). *Global perspectives on higher education*. Baltimore: John Hopkins University Press, 2016, p. 81-104.

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The Internationalisation of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, Los Angeles, n. 3/4, p. 290-305, 2007.

ANDRÉS, A. *A educação superior no setor educacional do Mercosul*. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/educacao_superior_andres.pdf. Acesso em: 13 Fev. 2020.

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA DE POSTGRADO. Disponível em: http://www.auip.org/es/. Acesso em: 10 set. 2019.

ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: https://www.ulisboa.pt/en/info/eua. Acesso em: 20 ago. 2019.

ASSOCIATION INTERNATIONALE DES ÉTUDIANTS EN SCIENCES ÉCONOMIQUES ET COMMERCIALES. Disponível em: http://aiesec.pt/sobre_nos/. Acesso em: 15 ago. 2019.

AUGM. ASSOCIAÇÃO DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDÉU. Disponível em: http://grupomontevideo.org/sitio/. Acesso em: 15 ago. 2019.

BANCO MUNDIAL. *Construir sociedades de conocimiento*: nuevos desafíos para la educación terciaria. 2003. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

BANCO MUNDIAL. *La Enseñanza Superior*: las lecciones derivadas de la experiencia. 1994. Disponível em: http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

BANCO MUNDIAL. *The Financing and Management of Higher Education*: A Status Report on Worldwide Reforms. 1998. Disponível em: http://documents.worldbank.org/curated/pt/941721468741874640/pdf/multi-page.pdf. Acesso em 15 fev. 2020.

BARTELL, M. *Internationalisation of universities*: A university culture-based framework. Higher Education. Manitoba, Winnipeg, 2003, p. 37-52.

BEELEN, J. La internacionalización en casa en el mundo. *In*: MARTINEZ, L. D. P.; PEÑA, C. H. J. de. (ed.). *La internacionalización de la educación superior en América Latina y Europa*: retos y compromisos. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2012, p. 162-183.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. *In*: CURAJ, A.; PRICOPIE, L. M. R.; SCOTT, J. S. P. (Eds.). *The European higher education area*: Between critical reflections and future policies. Dordrecht: Springer, 2015, p. 67-80.

BENNETT, M. Transformative training: Designing programs for culture learning. *In*: MOODIAN, M. A. (ed.). *Contemporary leadership and intercultural competence*: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organization. USA: Sage, 2008.

BERARDO, K.; DEARDORFF D. K. *Activities from the Building Cultural Competence*: Innovative Intercultural Training Activities and Models. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, 2012.

BOURDIEU, P. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu*: coleção Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p.122-154.

BRICS. Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/mecanismos-inter-regionais/3672-brics. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRITISH COUNCIL. Disponível em: http://www.britishcouncil.org/br/brasil. Acesso em: 10 set. 2019.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997, 136 p.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. *Educação e Sociedade*, V. 27, n. 95, 2006, p. 471-493.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: https://www.capes.gov.br/. Acesso em: 22 nov. 2019.

CARROLL, J. *Tools for Teaching in an Educationally Mobile World*. London: Routledge, 2015.

CÁTEDRAS UNESCO NO BRASIL. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/networks/unesco-chairs-programme/unesco-chairs-in-brazil/. Acesso em: 30 ago. 2019.

CERI. Centre for Educational Research and Innovation. *Objetivos Estratégicos da Educação*. OCDE, 2004. Disponível em: http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD/RD(2004)1&docLanguage=En. Acesso em: 13 mar. 2019.

CÉSAIRE, A. *Discurso sobre o colonialismo.* Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978, 222 p.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. *Bolsistas pelo Mundo.* Disponível em: http://www.ciencia-semfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo. Acesso em: 22 nov. 2019.

CLARK, B. NEAVE, G. (ed.). *The encyclopedia of higher education, v.*3. Analytical perspectives. New York: Pergamon Press, 1992. p. 1810.

CLIFFORD, V. *The elusive concept of the curriculum.* Oxford: UK, Brookes University, 2013. Disponível em: https://www.brookes.ac.uk/services/cci/de nitions.html. Acesso em: 10 fev. 2019.

CNPQ. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em: http://www.cnpq.br/. Acesso em: 22 nov. 2019.

COLUMBUS HUB ACADEMY. Disponível em: https://www.columbus-hubacademy.org/. Acesso em: 30 ago. 2018.

CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO CENTROAMERICANO. Disponível em: http://www.csuca.org/. Acesso em: 30 ago. 2018.

CRES 2018. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. *Declaración.* Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/315.pdf. Acesso em: 09 mar. 2020.

CUNHA, C. da. Sociedade do conhecimento: quais e que conhecimentos são mais relevantes? *In*: MOROSINI, M. (org.). *Fórum latino-americano de Educação Superior.* São Carlos: Pixel, 2015, p. 89-97.

CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação e Sociedade* [online], v. 29, n.1, 05, 2008, p. 1187-1209. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400012. Acesso em: 30 Jun. 2019.

DALLA CORTE, M. G. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização. *Revista Educação*, v. 40, p. 357-367, 2017. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29023. Acesso em: 12 dez. 2019.

DALLA CORTE, M. G.; SARTURI, R. C. Visão Panorâmica de Indicadores e Políticas Públicas subjacentes à formação de professores no Brasil. *In*: ALMEIDA, M. de L. P. de (org.). *Políticas educacionais e docência na contemporaneidade*: uma análise para além do espaço pedagógico. Curitiba: CRV, 2015. 294 p.

DE WIT, H. Editorial. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 2013, p. 511–512. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1028315313508463. Acesso em: 15 maio 2019.

DE WIT, H. Las dinámicas de la internacionalización a través de la movilidad académica. *In*: SALMI, J.; BARRIOS, P. M.; NUPIA, C. M. *et al. Reflexiones para la política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 135-158.

DE WIT, H. *Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education*. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics and Management, Hogeschool van Amsterdam, 2011.

DE WIT, H. *Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe*: a historical, comparative and conceptual analysis. USA: Massachusetts: Boston College, 2002.

DE WIT, H.; GACEL-AVILA, J.; JONES, E.; JOOSTE, N. *The globalization of internationalization*: emerging voices and perspectives. Internationalisation in Higher Education. Series. NY: Routledge, 2017.

DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. (ed.). *Internationalisation of Higher Education*. Brussels: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies, 2015.

DEARDORFF, D. K. Framing and assessing students intercultural competence in service learning. *In*: CLAYTON, P. H.; BRINGLE, R. G.; HATCHER, J. A. (ed.). *Research on service learning*: Conceptual frameworks and assessments. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, 2012, p. 157-183.

DEARDORFF, D. K. (ed.). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009, 560 p.

DEARDORFF, D. K. Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*. n. 149, 2011, p.65–79.

DEARDORFF, D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalisation. *Journal of Studies in Intercultural Education, v.* 10, n.3, 2006, p. 241-266.

DEARDORFF, D. K. Internationalisation: *In*: *Search of Intercultural Competence*. International Educator, v. 13, n. 2, 2004, p. 13-15.

DECLARAÇÃO DE BUENOS AIRES. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247286_por. Acesso em: 20 ago. 2019.

DECLARAÇÃO DE CÓRDOBA. 2018. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2018/08/DECLARA%C3%87%C3%83O-CRES-2018-EM-PORTUGU%C3%8AS.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

DIAS, M. A. R. Cooperação Interuniversitária em tempo de globalização uniformizante. *In*: MOROSINI, M. (org.). *Fórum Latino-Americano de Educação Superior*. São Carlos: Pixel, 2015, p. 33-66.

DIDRIKSSON, A. Futuro de la universidad de Latinoamérica y El Caribe. ESAL – *Revista de Educación Superior en América Latina*, v. 3, Enero-junio, 2018, p. 18-20. Disponível em: http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/viewFile/10636/10885. Acesso em: 8 maio 2019.

DOTA, A. G. A educação como um bem público tutelado pelo Estado mediante as políticas públicas de avaliação da qualidade. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2008, Curitiba. *Anais*... Curitiba: Educere, 2008. p. 196-209.

DUSSEL, E. Enrique Dussel explica la teoría *El Giro Descolonizador. Entrevista*. 2016. Disponível em: http://www.analectica.org/videos/dussel-giro/. Acesso em: 5 mar. 2019.

ESPAÇO IBERO-AMERICANO DE CONHECIMENTO. Disponível em: https://www.segib.org/informeCODEI/pt-br/2_2_eidc.html. Acesso em: 20 ago. 2019.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION. Disponível em: https://enqa.eu/. Acesso em: 18 set. 2019.

FAPESP. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Disponível em: http://www.fapesp.br/cooperacao. Acesso em: 30 ago. 2018.

FORGES. Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Disponível em: https://www.aforges.org/. Acesso em: 20 nov. 2019.

FORMICHELLA, M. Índice de inequidad educativa básica. Una propuesta de medición de la Equidad Educativa Interna em Latinoamérica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, AZ, V. 22, n. 1, jan. 2014.

FÓRUM DE COOPERAÇÃO AMÉRICA LATINA-ÁSIA DO LESTE. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/mecanismos-inter-regionais/3677-forum-de-cooperacao-america-latina-asia-do-leste-focalal. Acesso em: 20 ago. 2019.

FÓRUM UNIVERSITÁRIO MERCOSUL. Disponível em: https://www.fomerco.com.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=257. Acesso em: 20 ago. 2019.

FREEMAN, M.; TRELEAVEN, L.; SIMPSON, L.; RIDINGS, S.; RAMBURUTH, P.; LEASK, B.; SYKES, C. *Embedding the development of intercultural competence in business education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council, 2009, 111 p.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: https://fapergs.rs.gov.br/inicial. Acesso em: 30 ago. 2019.

GACEL-ÁVILA; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ. *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Un balance. Scilia. México: UNESCO-IESALC, Universidad de Guadalajara, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2018.

GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION. Disponível em: http://www.guninetwork.org/. Acesso em: 30 ago. 2019.

GONZÁLEZ, E.; DIDRIKSSON, A. *La red de macrouniversidades públicas y sus programas de movilidad académica*: Promotores de un Espacio Común Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior. Seminario Integración Regional para la Educación Superior en América Latina. OCU América y Centro de Formación de la Cooperación Española. Cartagena de Indias, Colombia, marzo, 2005.

GRUPO COIMBRA DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. Disponível em: http://www.grupocoimbra.org.br/Sobre_o_Grupo.aspx. Acesso em: 09 mar. 2020.

GRUPO COIMBRA. Disponível em: https://www.coimbra-group.eu/. Acesso em: 09 out. 2019.

HARVEY, L. *New realities*: the relationship between higher education and employment. European Association of Institutional Research. Lund: aug. 1999. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1023/A:1009685205201. Acesso em: 02 mar. 2018.

HORN, M. B.; STAKER, H.; CHRISTENSEN, C. *Blended*: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

HUDZIK, J. K. Internacionalización integral: del concepto a la acción. Resumen ejecutivo. *NAFSA, – Asociation of International Educators*, 2011, p. 1-6. Disponível em: www.nafsa.org/cizn. Acesso em: 02 mar. 2019.

HUDZIK, J. K. *Internationalisation Comprehensive*. NAFSA, 2011a. Disponível em: http://www.nafsa.org/simonaward. Acesso em: 02 mar. 2019.

IESALC. Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e nas Caraíbas. Disponível em: https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/instituicoes/iesalc/. Acesso em: 30 ago. 2019.

IESALC. Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e nas Caraíbas. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org/mision/. Acesso em: 20 nov. 2019.

INSTITUTO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: http://iieinstitute.org/PortalIIE/. Acesso em: 18 set. 2019.

INTERNATIONAL NETWORK FOR QUALITY ASSURANCE AGENCIES IN HIGHER EDUCATION. Disponível em: http://www.inqaahe.org/. Acesso em: 30 ago. 2019.

JACOB CHAVES, V. L. Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 427-441, ago. 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635212. Acesso em: 28 ago. 2019.

KNIGHT, J. International universities: misunderstanding and emerging models? *Journal of Studies in International Education*, Thousand Oaks, California, V. 19 (2), p. 107-121, abr. 2015.

KNIGHT, J. Internationalisation remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*. Sage Publications, v. 8, n.1, spring, 2004, p. 5-31.

KNIGHT, J. Student Mobility and Internationalisation: Trends and Tribulations. *Research in Comparative and International Education*, v. 7, n. 1, 2012.

KNIGHT, J. The Impact of GATS and Trade Liberalization on Higher Education. *In*: UVALIC-TRUMBIC, S. (org.). *Globalization and the Market in Higher Education*: Quality, Accreditation and Qualifications, UNESCO/ECONOMICA: Paris, 2002, p. 191-209.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. *Quality and internationalization in higher education*. [S. l.]: OECD, 1999. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264173361-en.pdf?expires=1553879992&id=id&accname=ocid54025470&checksum=39F385EB353E-AEC43E278DE262C36C04. Acesso em: 24 fev. 2019.

LAREDO, I. Educação Superior e ressignificação da Integração Mercantil. *In*: MOROSINI, M. C. (org.) *MERCOSUL/MERCOSUR*. Políticas e Ações universitárias. Porto Alegre/ Campinas: EdUFRGS/Autores Associados, 1998.

LEASK, B. *Internationalizing the curriculum*. Internationalisation in Higher Education Series. NY: Routledge, 2015. 214 p.

LEITE, I. C. Cooperação Sul-Sul: Conceito, História e Marcos Interpretativos. *Observador On-line*, V. 7, p. 1-41, 2012. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/267309313/LEITE-Iara-Costa-Cooperacao-Sul-Sul-Conceito-Historia-e-Marcos-Interpretativos. Acesso em: 17 maio 2019.

LOPEZ, N. *Equidad educativa y desigualdad social*. Desafíos de la educación em el nuevo escenario latino-americano. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIEP – UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, [s/d], 69 p.

MADERA, I. Un sistema de gestión de la internacionalización y la cooperación en la universidad APEC, como eje transversal de la dinámica institucional. V CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, UNIVERSIDAD. II SIMPOSIO DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Universidades de la República de Cuba/Unesco, 2006, p. 13-17.

MARCHAND, M.; RODRIGUEZ, E. Poscolonialismo/estudios decoloniales y las relaciones internacionales. *In*: URIEGAS *et al.* (ed.) *Teorias de relaciones internacionales en el siglo XXI*: interpretaciones críticas desde el Mexico. 2. Edicion. Mexico: AMEI, CIDE, UANL, UPAEP, 2016. p. 513=532.

MATO, D. (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior*: experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC. 2008, 356 p.

MEN – MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL; CCYK – CAMPAÑA COLOMBIA CHALLENGE YOUR KNOWLEDGE CCYK. *Informe final*. Estudio sobre la internacionalización de la educación superior en Colombia y Modernización de indicadores de internacionalización del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). Bogotá: UNESCO/MEN/CCYK, 2013, 137 p. Anexo 4. Informe análisis exploratorio de la encuesta. (Anexo) (p. 125).

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, PR, v .1, n. 1, 2017, p. 12-32. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/772-2646-1-PB.pdf. Acesso em: 5 Abr. 2019.

MIGNOLO, W. *The darker side of Western Modernity*: Global futures, decolonial options. Durham: Duke University Press, 2011, 458 p.

MINEDUCACION. *Guías para la internacionalización de la educación superior*: movilidad académica. Bogotá: MINEDUCACION, 2015, 61 p.

MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Brasília-DF: Inep/Ries, 2006. v. 2, cap. 2.

MOROSINI, M. C. (org.). *Guia para a Internacionalização Universitária*. Porto Alegre, RS: EdiPUCRS, 2019.

MOROSINI, M. C. (org.). *Fórum latino-americano de Educação Superior.* São Carlos: Pixel, 2015.

MOROSINI, M. C. Integração e Internacionalização da Educação Superior. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). *Fórum latino-americano de Educação Superior.* São Carlos: Pixel, 2015. p. 76-80.

MOROSINI, M. C. *Internacionalização da Educação Superior e integração acadêmica*. Conferências. UFRGS, 2017. p. 6-12.

MOROSINI, M. C. Internacionalização do currículo: a produção em organismos internacionais. *ROTEIRO*, Joaçaba, v. 43, n. 1, jan. /abr. 2018, p. 115-132. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13090/pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.

MOROSINI, M. C. Qualidade da Educação Superior e contextos Emergentes. *Avaliação*. Campinas: Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a07v19n2.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

MOROSINI, M. C. Qualidade da Educação Superior e internacionalização: estado de conhecimento sobre indicadores. *In*: CUNHA, M. I.; BROILO, C. (org.). *Qualidade na Educação Superior*: grupos investigativos internacionais em diálogo. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012.

MOROSINI, M. C., NASCIMENTO, L. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. *Educação em Revista*, v. 33, p. 1-27. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

MOROSINI, M. C.; BARANZELI, C. IaH from the perspectives of Brazilian Academic Staff: challenges and possibilities of the IoC. *In*: ATIAH Conference – Approaches and Tools for IaH. *Erasmus Project*, 08 September, 2018. Eurac Research Centre, Bolzano, Italy, 2018.

MOROSINI, M. C.; CLEMENTE, F. A. S. Inter (nacionalização e culturalidade): constructos gêmeos em contextos emergentes da Educação Superior. *In*: CUNHA, M. I. da (Org). *Educação Superior e prática em contextos emergentes*. Porto Alegre: EdiPUCRS, Série: Educação Superior Ries/CNPq/FAPERGS, Programa Núcleo de Excelência em Pesquisa, V. 8, 2019.

MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, M. G. Teses e realidades no contexto da internacionalização da Educação Superior no Brasil. *Revista Educação em Questão*, Natal, V. 56, n. 47, p. 97-120, jan/mar. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14000. Acesso em: 21 ago 2019.

MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, M. G.; GUILHERME, A. A. Internationalisation of Higher Education: A Perspective from the Great South. *Creative Education*, v. 08, p. 95-113, 2017.

MUNHOZ, A. S. *MOOCs*: Produção de conteúdos educacionais. São Paulo: Editora Saraiva, 2014.

NÓVOA, A. O sentido da internacionalização: Na viagem. Na criação. No conhecimento. No encontro. Na paz com os outros e na paz com a Terra, *In*: MOROSINI, M. C. (org.) *et al. Fórum latino-americano de Educação Superior.* São Carlos: Pixel, 2015.

NYE, J. S. Jr. Public Diplomacy and Soft Power. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, Philadelphia, v. 616, n. 1, p. 94-109. 2008. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0002716207311699. Acesso em: 10 mar. 2019.

NYE, J. S. Jr. *Soft Power*: the means to success in world politics. New York: BBS Public Affairs, 2004.

OCDE. *Curriculum development for internationalization*: guildelin for country case studies. Paris: Center for Educational Research Innovation – CERI, 1999.

OCDE. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Disponível em: http://www.oecd.org. Acesso em: 20 nov. 2019.

OCDE. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Overview tertiary education for the knowledge society.* 2008. Disponível em: https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/40345176.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.

OCDE. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Teachers Matter*: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. 2005. Disponível em: www.oecd.org/edu/teacherpolicy. Acesso em: 05 dez. 2019.

OCDE. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Trabalhando com o Brasil.* Disponível em: http://www.oecd.org/latin-america/Active-with-Brazil-Port.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

OCDE. *Organization for Economic Co-operation and Development*. Internationalizing the Curriculum in Higher Education. OECD: Paris, 1996.

OEI. Organização dos Estados Iberoamericanos. Disponível em: https://oei.org.br/. Acesso em: 30 ago. 2019.

ONU. *Committee of 24 (Special Committee on Decolonization).* 1961. Disponível em: http://www.un.org/en/decolonization/specialcommittee.shtml. Acesso em: 04 mar. 2019.

ONU. *Declaration on the Granting of Independence to Colonial Countries and Peoples*. 1960. Disponível em: http://www.un.org/en/decolonization/declaration.shtml. Acesso em: 04 mar. 2019.

OPEN UNIVERSITIES AUSTRALIA. Disponível em: https://www.open.edu.au/. Acesso em: 09 Out. 2019.

OPEN UNIVERSITY OF ISRAEL. Disponível em: https://www.openu.ac.il/en/pages/default.aspx. Acesso em: 09 Out. 2019.

OPEN UNIVERSITY. Disponível em: http://www.open.ac.uk/. Acesso em: 09 Out. 2019.

ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA INTERAMERICANA. Disponível em: https://oui-iohe.org/pt/. Acesso em: 10 set. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005, 130 p.

REDE DE MACROUNIVERSIDADES PÚBLICAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Disponível em: http://www.redmacro.unam.mx/. Acesso em: 18 set. 2019.

REFLEX. *The Flexible Professional in the Knowledge Society*: New Challenges for Higher Education. Project. European Union, 2011

REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/. Acesso em: 30 ago. 2019.

RIBEIRO, G. F. Afinal, o que a organização mundial do comércio tem a ver com a Educação Superior? *Rev. Bras. Polít. Int, v.* 2, n. 49, 2006, p. 137-156.

ROBERTSON, S.; KOMLJENOVIC, J. Non-state actors, and the advance of frontier higher education markets in the global south. *Oxford Review of Education*, V .42, n. 5, 2016, p. 594-611.

ROBSON, S. Internationalisation at home: internationalizing the university experience of staff and students. *Educação,* Porto Alegre, V. 40, n. 3, p. 368-374, set./dez. 2017.

SALMI, J. The challenge of establishing wordl class universities. *The World Bank*, 2009. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/resources. Acesso em: 17 set. 2018.

SANTOS, L. *The portfolio in teacher education.* Proceedings of the Congress of the European Society for Research in Mathematics Education – CERME 4, Barcelona, p. 1579-1587, 2005. CD-ROM

SANTOS, P. K.; LEITE, L. L. O desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem para Educação a Distância ancorados pelas Dimensões da Educação. *Educação por Escrito*, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/6692. Acesso em: 13 set. 2017.

SARRICO, C. S. Indicadores de Desempenho para Apoiar os Processos de Avaliação e Acreditação de Cursos. *Gabinete de Estudos e Análise*, A3 ES, 2010. Disponível em: http://si.esgt.ipsantarem.pt/esgt_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F326257361/Estudo_IndicadoresDesempenho_Cláudia Sarrico.pdf. Acesso em: 25 Jan. 2018.

SERVIÇO ALEMÃO DE INTERCÂMBIO ACADÊMICO. Disponível em: https://www.daad.org.br/pt/quem-somos/. Acesso em: 18 set. 2017.

SILVEIRA, Z. S. Setor educacional do MERCOSUL: convergência e integração regional da educação superior brasileira. *Avaliação.* Campinas. v. 21, n. 3, p. 901-927, ago./nov. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n3/1982-5765-aval-21-03-00901.pdf. Acesso em: 13 Fev. 2020.

SOMERS, P.; MOROSINI, M. C.; RODRIGUEZ, A.; RODRIGUEZ, J. S. Internationalisation in U.S. universities: history, philosophy, practice, and future. *Educação*. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 305-314, set./dez. 2017.

SOMERS, P.; MOROSINI, M. C; SANTOS, B. Internacionalização da Educação Superior em universidades latino-americanas: reflexões com base em modelos do atlântico norte. *LASA CONGRESS,* 2018. Latin american studies in a globalized world. Anais... Associação de Estudos Latino-Americanos, Barcelona, Espanha, 23 de maio à 26 de maio de 2018. LASA 2018 Congress Papers.

SOUZA SANTOS, B. de; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SOUZA, E. P. de. *Mapeando os caminhos da internacionalização de instituições de ensino superior do Brasil*. São Paulo, 2008. 233f. Dissertação – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

SPELLER, P. Prefácio. *In*: MOROSINI, M. C (org.). *Fórum latino-americano de Educação Superior*. São Carlos: Pixel, 2015.

SUASNABAR, C. Legado, crítica y superación del ideario de la reforma universitaria de 1918: Julio V. González y la radicalización del pensamiento reformista. *Revista História da Educação,* Porto Alegre, V. 22, n. 54, p. 174-189, jan./abr. 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/77890/pdf. Acesso em: 09 Abr. 2019.

TEICHLER, U. *Global citizenship education*: an emerging perspective: outcome document of the Technical. Paris: Consultation on Global Citizenship Education, 2013.

TEICHLER, U. The changing debate on internationalization of higher education. *Higher Education,* Kluwer Academic Publishers, V. 48, 2004. p. 5-26.

UDUAL. UNIÃO DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA. Disponível em: https://www.udual.org/principal/. Acesso em: 10 set. 2019.

UE. UNIÃO EUROPEIA. Disponível em: https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_pt. Acesso em: 18 set. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educação para a cidadania global*: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: Unesco, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311. Acesso em: 23 set. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Representação da UNESCO no Brasil*, 2017. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/networks/unesco-chairs-programme/unesco-chairs-in--brazil/. Acesso em: 09 Abr. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: http://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco. Acesso em: 30 ago. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação Superior no Brasil, 2017. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/education/educational-quality/higher-education/. Acesso em 9 abr. 2019.

UNESCO. *Sobre la UNESCO*. Sito online, 2019. Disponível em: http://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco. Acesso em: 09 Abr. 2019.

UNESCO-CEPES. *Recognition of Qualifications in Transnational Education*. Working Group on Transnational Education. Bucharest: UNESCO-CEPES. 1999.

UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL. Disponível em: http://portal.uab.pt/pt/. Acesso em: 09 out. 2019.

VAIRA, M. Globalization and higher education organizational change: a framework for analysis. *Higher Education*. Kluwer Academic Publishers, V. 48, 2004.

VAN DER WENDE, M. C. *Internationalizing the Curriculum*. Internationalisation of Higher Education. OECD Documents, 1996.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural. *Conferencia*. Bolivia, La paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. Disponível em: http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html. Acesso em: 20 ago. 2018.

WORLD BANK. *Constructing knowledge societies*: new challenges for tertiary education. Washington, DC: World Bank. 2008. Disponível em: http://go.worldbank.org/N2QADMBNIO. Acesso em: 02 mar. 2018.

II
POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Sérgio Roberto Kieling Franco

INTRODUÇÃO

Tratar das políticas de Educação Superior remete a uma discussão a respeito do próprio significado de política tanto do ponto de vista da palavra quanto do ponto de vista das práticas.

A palavra "política" vem do grego "*pólis*", que significa "cidade". Assim, etimologicamente, pode-se dizer que a política seria a arte de viver na cidade, ou seja, em um coletivo social que vai para além do núcleo familiar e que engloba relações sociais complexas de produção, de consumo, de cuidado e de poder. A partir da concepção clássica, desde Aristóteles, entende-se que a política se ocupa da relação de poder dos seres humanos sobre outros seres humanos. Nessa linha de análise, haveria três formas de exercer esse poder: o poder paterno, próprio do núcleo familiar, que traz consigo questões de ordem afetiva; o poder despótico, que implica o uso da força, prática ou simbólica, sem que existam alternativas para os subordinados a esse poder; e o poder político, que seria o poder originário do consenso, o que, idealmente, levaria ao "bom governo".

Modernamente entende-se que a sociedade se organiza em torno de três modalidades de poder: o poder econômico, o poder ideológico e o poder político (BOBBIO, 2010). Este último exerce a coação do governo a partir das composições com os poderes econômico e ideológico, em função dos grupos que exercem tais poderes e que têm representatividade na esfera governamental. Segundo Bobbio (2010), uma vez que todos os fins são possíveis, e que diferentes grupos propõem diferentes fins, o que define propriamente a política são os meios para alcançar os fins determinados. Assim,

os fluxos de ação do Estado envolvem as interações entre os agentes governamentais e a sociedade civil e entre a configuração institucional do Estado e o ordenamento jurídico. Desse modo, o quadro compreensivo abarca os programas, os projetos, as ações, o conteúdo material das decisões políticas (as *policies*), a estrutura institucional, o sistema jurídico (a *polity*) e o processo político para definições das *policies*, geralmente conflituoso (as *politics*). Nesta enciclopédia é preciso tratar dos três conceitos presentes na ideia de "política" (*policies*, *polity* e *politics*).

A forma como se comporta a organização das políticas brasileiras passa necessariamente pelos instrumentos legais. A política é organizada a partir da edição de atos normativos (leis, decretos, resoluções, *etc*.) como uma forma de induzir as práticas institucionais. No caso da Educação, isso é bem significativo, já que raramente a legislação serve para consolidar uma prática social já implementada. Talvez esse seja um dos problemas para o avanço no cenário educacional. Muitas vezes são apontadas formas ideais de se executarem as políticas sem uma análise da exequibilidade dessas formas. Isso frequentemente torna os embates entre as esferas de poder econômico, ideológico e político de difícil superação.

De qualquer forma, no quadro dos instrumentos da política, especialmente no que se refere ao ordenamento jurídico, é importante assinalar o avanço alcançado a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. A chamada "Constituição Cidadã" trouxe a novidade de tratar de direitos sociais, aproximando-se da concepção dos chamados Estados de Bem-Estar Social. É de se destacar que, pela primeira vez, a Educação Superior foi relacionada ao direito à Educação de forma explícita. Isso traz uma nova forma de se pensarem os desafios da Educação Superior, pois esta deixa de ser considerada um privilégio. Embora ainda esteja no texto constitucional a ideia de que o acesso à Educação Superior está submetido a um critério de mérito, indica-se que, uma vez alcançado, torna-se um direito do cidadão. Ainda que a discussão sobre a universalização da Educação Superior não esteja resolvida, bem como qual significado se dá a essa universalização, é importante apontar que, pelo quadro legal e constitucional, o problema da evasão do Ensino Superior, por exemplo, toma outra dimensão, pois já não se trata de uma simples consequência a partir do gozo de um privilégio ou do abandono de uma conquista, mas do não respeito a um direito do cidadão.

No trato dos instrumentos da política, é importante a compreensão do ordenamento legal. A hierarquia das normas jurídicas ajuda no conhecimento e na tomada de

decisões no âmbito da execução das políticas educacionais. Assim, é importante ter presente o papel dos preceitos constitucionais, vários deles, por extensão, aplicando-se à Educação Superior, uma vez que esta, como dito anteriormente, está claramente associada ao direito à Educação, que é cláusula pétrea constitucional. Seguem-se a isso os preceitos legais. Nesse caso, destaca-se o papel da lei maior da Educação, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Brasil tem, na sua história, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação – a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL 1996a) –; a primeira foi a Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961). Apesar de ser uma lei ordinária, regulamenta o capítulo sobre Educação da Constituição Federal e serve como o principal delineador das políticas educacionais brasileiras. Desse modo, os preceitos dessa Lei tornam-se importantes na definição das demais leis que tratam da Educação (no caso do interesse desta enciclopédia, da Educação Superior), assim como das demais demarcações infralegais, como os Decretos Presidenciais, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, as Portarias Ministeriais e, inclusive, as Normas Institucionais.

Tanto pela tradição quanto em função de a Educação ser um direito – e ainda pelo fato de que a vivência educacional abre portas para outros direitos –, há uma forte regulação dos resultados da Educação. Isso passa pela legalidade dos diplomas e, por esse motivo, também pela legalidade dos atos das Instituições de Educação Superior. Historicamente, essa legalidade foi definida, a princípio, pela determinação de currículos mínimos para os cursos de graduação e, mais recentemente, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Até aqui, abordaram-se os aspectos relativos ao Ensino Superior. No entanto, a Educação Superior não se refere somente à formação, mas também a outras duas dimensões associadas às práticas formativas, que são a pesquisa e a extensão. No mundo todo, e no Brasil de modo particular, as Instituições de Educação Superior são essenciais para o desenvolvimento científico e tecnológico. Mais de 90% da pesquisa produzida no Brasil ocorre nessas Instituições. Assim, referem-se à Educação Superior os preceitos legais relativos às políticas formativas, bem como os relativos ao desenvolvimento científico e tecnológico.

A visão de que as políticas são mais do que a mera regulação legal e de que envolvem também um processo de planejamento que vai além dos planos governamentais foi apontada desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nesta, já havia a previsão de um Plano Nacional de Educação (PNE) com abrangência maior do que um mandato presidencial. No entanto, somente a partir do Governo Itamar

Franco (1992-1995), houve a proposição de um Plano de Educação para além do período de gestão de um governo, denominado Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993). Mesmo assim, tal iniciativa só se fez de fato com a aprovação, pelo Congresso Nacional, em 2001, do primeiro Plano Nacional de Educação, que traçou metas para um período de 10 anos. O fato de ser aprovado como lei, e não somente como previsão governamental, trouxe um peso maior, apesar de, verificar-se que poucas das metas traçadas no PNE foram cumpridas realmente. A intensidade das disputas em torno da Educação ficou clara na aprovação do segundo PNE, que deferia vigorar em continuidade ao primeiro, de 2011 a 2021, mas que só veio a ser aprovado em 2014. Devido a uma movimentação muito maior, a partir das Conferências Nacionais de Educação e posterior discussão no Congresso Nacional, para a aprovação da Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, percebe-se que o segundo PNE tem mais força moral do que o primeiro, embora fique claro que a vontade política dos governos (em todas as esferas) que ocorrerem neste período será fundamental para a efetivação das metas desse Plano.

Como afirmado anteriormente, a Educação Superior extrapola as questões da esfera do ensino, abarcando também o desenvolvimento científico e tecnológico. Por isso, a Política Nacional de Educação Superior é atravessada pela Política de Ciência, Tecnologia e Inovação, apesar de esta não se constituir de forma tão sólida do ponto de vista legal, já que não é elaborada pelo Congresso Nacional. Mesmo assim, a Educação Superior tem uma interface muito forte com as políticas de Ciência e Tecnologia, especialmente a partir dos anos 1950, após a criação do CNPq e da Capes. Nos últimos anos, tem sido publicado um documento governamental, intitulado Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, que procura apontar os caminhos para a produção científica e tecnológica. Fortemente relacionado a isso está o Plano Nacional de Pós-Graduação. Este, sim, já se constitui em uma tradição, pois vem sendo renovado desde 1974.

Por sua abrangência, fica claro que o papel da Educação Superior em um país depende muito de seu projeto de nação. No caso dos países emergentes, isso é fortemente influenciado pelo governo de plantão, o que dificulta a continuidade das políticas.

Para compreender a política de Educação Superior de um país, é necessário compreender como se organiza seu sistema. A Educação Superior no Brasil está afeita ao Ministério da Educação, ainda que tenha fortes interfaces com o Ministério da Ciência e Tecnologia. Apesar de ter havido ensaios de separar a Educação Superior da Educação Básica na organização ministerial, a mudança nunca ocorreu. Na história recente, uma boa razão para isso é o fato de a Educação Superior estar claramente

vinculada ao Sistema Educativo constitucionalmente. Este Sistema é complexo, em boa parte, pela convivência marcante entre as esferas pública e privada.

No caso do Brasil, temos diferentes tipos de instituições e diferentes formas de classificá-las. As Instituições de Educação Superior (IES) podem ser classificadas por categoria administrativa ou por organização acadêmica. Tal disposição é dada pela regulação da Educação Superior. Esta regulação sempre foi bastante forte, mas reforçou-se com a liberação da oferta para a iniciativa privada a partir da Constituição Federal de 1988. Há controles regulatórios no nível dos cursos e das instituições. Há parâmetros para os cursos de graduação, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Há ainda regulamentações especiais para a modalidade de educação a distância e para o nível de pós-graduação, seja *lato* ou *stricto sensu* e, de forma mais branda, para o pós-doutorado. Fecha-se o tripé da Educação Superior com as regulamentações para a pesquisa e a extensão universitária.

É importante apontar os diversos direcionamentos políticos relativos à Educação Superior nos últimos tempos. Esses direcionamentos são fortemente marcados pelo entendimento da Educação como direito. Um elemento importante do direcionamento político é a proposição na legislação (ainda não realizada) do Sistema Nacional de Educação. Outro direcionamento é o tema da qualidade. Desde os anos 1990, a qualidade da Educação Superior tem sido um dos temas centrais da política educacional, especialmente a partir de 2004, com a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Tem merecido atenção, na Política de Educação Superior, a formação de professores para a Educação Básica. Um problema sempre aberto, mas que tomou dimensão maior quando, a partir da LDB de 1996, até mesmo a formação dos professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais da Educação Básica passou a ser preconizada como em nível superior. É nessa perspectiva que se inserem ações políticas importantes e de grande impacto, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Algumas outras ações têm sido apontadas para a política de Educação Superior, são elas a formação de profissionais da Educação Superior; o financiamento; a expansão da Educação Superior pública e privada; e o processo de democratização da Educação Superior.

A expansão tem o sentido de democratização quando abrange tanto a maior oferta e ocupação de vagas quanto a diversificação do acesso. O Brasil é um país que tem baixa taxa de cobertura da Educação Superior, além de um histórico de exclusão de determinados grupos sociais do ambiente universitário. Mesmo com a grande expansão

ocorrida a partir dos anos 1970, fortemente calcada na expansão da oferta de ensino privado, a Educação Superior ainda é bastante elitizada. Em 2016, ainda, menos de 18% da população de 18 a 24 anos frequentava ou havia frequentado algum curso superior. Há bastante consenso, a partir da formulação de Trow (1973), de que um país tem uma Educação Superior massificada quando atinge 30% de sua população com acesso a esse nível de ensino. O mesmo autor considera que o índice de 60% indicaria uma universalização da Educação Superior. Isso, porque não se espera que toda a população tenha acesso ou queira o acesso ao Ensino Superior. Um caso clássico nesse sentido são os Estados Unidos, que, apesar dos esforços de alguns governos, não conseguem chegar sequer a 45% da população de jovens com acesso ao Ensino Superior.

O Plano Nacional de Educação 2001-2011 previa que fosse atingida a meta de 30% da população de 18 a 24 anos tendo acessado a universidade (BRASIL, 2001). Como a meta não fora atingida, o novo PNE (2014-2024) previu chegar a 33% da população de 18 a 24 anos (taxa líquida) e a um quantitativo correspondente a 50% dessa população, independentemente da idade (taxa bruta) (BRASIL, 2014). Uma análise dos números da Educação Superior brasileira demonstra que a expansão da oferta ocorreu basicamente no setor privado, e que esse crescimento se concentrou em instituições privadas com fins lucrativos a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da aprovação da LDB (Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 1996a). As matrículas nas IES privadas vêm crescendo a taxas mais ou menos constantes desde os anos 1980, sempre superiores ao crescimento das matrículas nas instituições públicas (ainda que o crescimento destas também seja constante). Com a diferença da taxa de crescimento, a distância entre os quantitativos tem ficado cada vez maior, tendo atingido seu pico histórico em 2015 (75,68%).

Compreender a política de Educação Superior brasileira não é tarefa fácil. Trata-se de um campo bastante complexo não só pela forte regulação como também pelos diversos interesses envolvidos. O objetivo deste capítulo é subsidiar estudos acerca do tema, devendo os estudiosos, a partir disso, e ao se confrontarem com os dados e análises das forças políticas, fazer a leitura da dinâmica desse processo, na construção de uma compreensão crítica dos processos sociais. Há os que dizem que compreensão crítica é ideologizada, mas a História tem mostrado que aqueles que criticam a ideologização são os que mais se agarram a interpretações ideológicas, no sentido clássico da definição marxista de ideologia, que é a ocultação de parte da realidade a partir de um discurso. Certamente a disposição dos temas aqui

expostos tem a marca de uma interpretação do processo político. No entanto, espera-se contribuir para os estudos realizados em diferentes vieses, pois é no processo dialógico e do confronto das ideias que se torna possível a construção de uma sociedade realmente democrática. Nessa perspectiva, este capítulo está organizado em quatro eixos e suas respectivas abordagens, de acordo com a Figura 1:

Figura 1. Políticas da Educação Superior
Fonte: Franco (2020).

Agradecimento especial à Prof.ª Dra. Maria Beatriz Moreira Luce[1] pelas contribuições para a elaboração desta introdução e para a organização do capítulo.

[1] *Maria Beatriz Moreira Luce* é doutora em Educação pela Michigan State University. Professora Titular de Política e Administração da Educação na UFRGS, atuando em formação de professores, pesquisa e extensão sobre política e gestão da Educação. Foi a Reitora protempore para a implantação da Unipampa e Secretária de Educação Básica no Ministério da Educação. No Conselho Nacional de Educação, integrou a Câmara de Educação Superior e, também, a Câmara de Educação Básica. Participou da comissão especial que propôs o SINAES e de muitos outros trabalhos na área de Educação. CV: <http://lattes.cnpq.br/0353790993809337>.

1 POLÍTICA / POLÍTICAS

A política de Educação Superior está subordinada a um processo político maior, atingindo o âmbito das políticas sociais, especialmente ao se levar em conta o quadro jurídico amalgamado a partir da Constituição Federal de 1988. Porém, não é possível falar simplesmente da "política", pois esta assume sempre um caráter plural ("políticas"). Neste eixo são tratadas as esferas políticas mais condizentes com a Educação Superior, situando-a como um caso especial de política social, de política pública e de política educacional. Ainda que se trate da política brasileira de Educação Superior, o assunto precisa ser entendido dentro de um contexto maior: o contexto internacional. De modo mais específico, o internacional traduz-se no contexto regional, que se refere ao conjunto de países mais próximos – no caso brasileiro, ao Mercosul e à América Latina.

1.1 Políticas sociais

Referem-se ao ordenamento público por meio de medidas governamentais (leis, decretos, resoluções, portarias ou instruções normativas) que apontam o caminho a ser trilhado pela sociedade com relação à dinâmica social, sobretudo no que diz respeito aos direitos e à construção de relações mais equitativas. A princípio, estão voltadas à redistribuição dos benefícios sociais, com vistas à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. A raiz histórica da construção de políticas sociais está nos movimentos populares do século XIX (HÖFLING, 2001). Ainda que se espere que tais políticas tenham perenidade, sua proposição é marcada pela linha ideológica do governo estabelecido e pelas lutas de interesses das classes sociais e de grupos.

O modelo de um Estado com sólidas políticas sociais é o chamado "Estado do Bem-Estar Social". A partir do final do século XX, com a afirmação do chamado "Consenso de Washington", que preconiza o Estado Mínimo e, portanto, a supressão do Estado do Bem-Estar Social, as políticas sociais tornaram-se um elemento controverso em relação às políticas econômicas, devido ao seu alto custo. Isso é coerente com o capitalismo, pois, como aponta Saviani (2000), nas sociedades capitalistas há tendência de subordinar as políticas sociais às políticas econômicas, cujos interesses estão vinculados à manutenção e reprodução da ordem capitalista.

As principais áreas de políticas sociais são Educação, Saúde, Segurança, Previdência Social, Cultura e Comunicação.

1.2 Políticas públicas

Políticas cuja implementação é prioritariamente de responsabilidade do Estado em suas diferentes esferas. Embora normalmente sejam relativas a políticas sociais, podem também dizer respeito a outras áreas da vida social. Podem conviver com ações privadas sem que necessariamente intervenham nelas, bem como sua implementação pode ser executada em parceria com iniciativas privadas ou organizações não governamentais, principalmente em função de dificuldades econômicas ou de visão ideológica.

As políticas públicas, via de regra, são formuladas num processo contraditório e complexo, pois envolvem interesses de vários segmentos que desejam garantir direitos, particularmente aqueles vinculados às necessidades básicas dos cidadãos. Caracterizam-se, pois, por um conjunto de ações de governo que produz efeitos sobre determinado grupo social, seus direitos ou interesses. Em suma, é o que o governo faz para resolver problemas, fruto de suas decisões a partir das composições que levam em conta os embates econômicos e ideológicos. É o Estado em ação.

1.3 Políticas educacionais

Fazem parte do conjunto de políticas sociais e dizem respeito aos valores, aos objetivos e às regras sobre Educação. No caso brasileiro, fazem parte das políticas sociais públicas, uma vez que a Educação é, constitucionalmente, dever do Estado. Abrangem questões de direitos e deveres, objetivos, princípios e formas da organização da Educação (LUCE, 1986). Referem-se basicamente ao planejamento e normatização do funcionamento das instâncias dedicadas à Educação, da escola até os órgãos centrais de controle e ordenamento. Elas são expressas nos atos normativos e tendem a materializar distintas filosofias de ação. Por isso, são espaços de disputas de interesses, e, muitas vezes, sua eficácia fica restrita ao tempo de duração de um governo específico.

A conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), realizada em Paris, em 1998, constitui-se como um marco importante no apontamento da necessidade de sólidas políticas educacionais como

políticas públicas. Segundo o relatório dessa Conferência, é necessário "definir o futuro por uma visão a longo prazo, assegurar ao mesmo tempo a estabilidade do sistema educativo e a sua capacidade de se reformar, garantir a coerência do conjunto, estabelecendo prioridades e, finalmente, abrir um verdadeiro debate da sociedade sobre as opções econômicas e financeiras" (DELORS, 1999, p. 168-169). Destaca-se ainda a definição, na citada Conferência, de que:

> [...] o Estado deve assumir um certo número de responsabilidades para com a sociedade civil, na medida em que a educação constitui um bem de natureza coletiva que não pode ser regulado apenas pelas leis de mercado. Trata-se, em particular, de criar um consenso nacional sobre educação, de assegurar uma coerência de conjunto e de propor uma visão a longo prazo (DELORS, 1999, p. 174).

É nesse sentido que as Conferências de Paris de 1998 e de 2009 fazem a defesa clara de que a Educação é um bem público e não um serviço comercial, e que, portanto, deve ser regulada a partir de políticas sociais e públicas.

1.4 Políticas de Educação Superior

Caso específico das políticas educacionais relacionadas ao nível de Educação Superior. Devido às características específicas desse nível, as políticas de Educação Superior vêm associadas às políticas de desenvolvimento científico e tecnológico. Abrangem o funcionamento das instituições de educação públicas e privadas; as normativas da formação superior quanto à qualidade e quantidade; a validade dos diplomas e certificados emitidos; as normativas quanto à vida no interior das instituições (assistência estudantil e planos de carreira e de formação de docentes); as diretrizes curriculares; as diretrizes para a pós-graduação; e o financiamento das instituições e da produção científica através do fomento à pesquisa e distribuição de bolsas. Note-se que, na formulação política brasileira, há um forte acento de política social, pois se trata de buscar formas de regular as desigualdades consequentes do processo de desenvolvimento econômico, buscando assegurar direitos. Por isso, as políticas de Educação Superior tendem a ser um poderoso e disputado instrumento de regulação social.

Não é desprezível o confronto, para além das concepções ideológicas dos diferentes governos, entre os órgãos formuladores das políticas educacionais e os órgãos de regulação profissional, uma vez que, no modelo brasileiro, a maioria das profissões de nível superior têm seu conselho de classe. As divergências intrínsecas entre um processo de formação universitária e um controle corporativo tendem a gerar inúmeros conflitos. O entendimento historicamente consolidado é que, ainda que os órgãos de classe possam ser ouvidos, a definição das políticas educacionais não está submetida a eles.

Um outro campo de disputas políticas fortes se dá entre o setor público e o privado. O Brasil, como a maioria dos países, tem usado as instituições públicas como referência para a qualidade da Educação Superior. No entanto, o alto custo de manter instituições que garantem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem como consequência o embate entre as exigências impostas pelas políticas públicas e o grau de lucratividade das instituições privadas. Tal embate leva a tensões acerca da regulamentação/desregulamentação do setor. Neste tema, é importante apontar a ressalva feita na Constituição Federal, no seu artigo 209, acerca da participação da iniciativa privada na Educação, que a condiciona ao cumprimento das normas gerais da Educação nacional e a autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (BRASIL, 1988).

1.5 Política regional / internacional

A partir da criação de blocos de países, passa-se a buscar a formulação de políticas conjuntas, que vão principalmente no sentido de buscar a superação "[...] de *falsas soberanias* em nome de uma nova autonomia negociadora com as corporações e o capital global" (DUPAS, 2005, p. 264). Diferencia-se as políticas regionais das internacionais por abrangerem países de uma mesma região geográfica. No caso brasileiro, essas políticas referem-se principalmente ao bloco dos países do Mercosul e à União de Nações Sul Americanas (UnaSul). Há blocos de países, dos quais o Brasil faz parte, que não têm um caráter regional, mas cultural ou econômico. É o caso da Organização dos Países de Língua Portuguesa (OPLP), que, como o nome indica, tem como elo principal o fato de ter a língua portuguesa como oficial. Como bloco de natureza mais econômica, há o Brics, formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. Quando os acordos internacionais que definem essas políticas são referendados pelo Parlamento, elas passam a ter força de lei. Na área da Educação Superior, destaca-se a

criação do Sistema de Acreditação de Cursos Universitários do Mercosul (Sistema ArcuSul), que aponta para a criação de uma política regional de reconhecimento de títulos universitários (de graduação) entre os países membros do acordo, os quais envolvem, além dos países do Mercosul (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela), alguns associados, como Colômbia, Chile e Bolívia. Cada vez mais se consolida um movimento que vai na direção de padrões mundiais de qualidade. Frente a isso, Fernández Lamarra (2016) aponta que é preciso, ao encarar essa realidade, não descuidar dos valores tradicionais da autonomia, da liberdade de cátedra e de investigação.

2 INSTRUMENTOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

A política é feita também por instrumentos legais. Para entender como a política se constitui, é preciso observar como ela é apresentada e organizada por meio das peças legais ou infralegais (a *polity*). Para isso, é necessário também compreender a hierarquia que há entre essas peças. Também não basta ter os instrumentos em mãos, mas dominar os princípios que os regem e retirar deles o que é apenas normatização e o que é delineamento orientador.

No caso da política de Educação Superior brasileira, além do definido na Constituição Federal, destaca-se, primeiramente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa lei tem a finalidade de apontar a direção para onde deve ir a Educação Nacional (em todos os níveis e modalidades) e as bases a partir da qual esta deve se organizar. O segundo instrumento legal de maior destaque é o Plano Nacional de Educação (PNE), que, apesar de ser instituído por lei, tem caráter mais temporário: o de indicar as metas a serem perseguidas em um período de tempo (os dois PNE já aprovados tiveram o prazo de dez anos). Em se tratando de Educação Superior, não se pode deixar de mencionar os instrumentos da política relacionados à produção científica. Aqui, destacam-se os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e a Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. Esses dois documentos não têm caráter legal, mas têm servido fortemente (especialmente o PNPG) como norteadores da política universitária.

2.1 Atos legais e normativos

Sendo a Educação uma política social pública, é organizada e normatizada por atos do Poder Público. Ressalta-se que há uma hierarquia legal, isto é, um ato

normativo menor não pode contradizer o maior, sob pena de se tornar inválido. A hierarquia legal brasileira está organizada do seguinte modo: Constituição Federal; Leis Complementares; Leis Ordinárias; Medidas Provisórias; Leis Delegadas; Decretos Legislativos; Resoluções; Decretos Regulamentares; outras normas (tais como portarias, circulares, ordens de serviço, instruções normativas, *etc*.); e normas institucionais. Cabe destacar que a lei maior da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 1996a), é ordinária e não complementar. Portanto, embora ela regulamente um capítulo da Constituição Federal, não tem força constitucional, competindo em igualdade com outras leis ordinárias. No caso da Educação, há uma hierarquia de normas emanadas a partir dos Conselhos de Educação, pois há normas legais ou resoluções do Conselho Nacional de Educação que se aplicam a todos os sistemas de ensino, assim como algumas decisões de conselhos estaduais se aplicam também aos sistemas municipais de educação.

2.2 Preceitos constitucionais

Trata-se dos princípios definidos no nível da Constituição Federal. Vários deles são, na verdade, preceitos referentes à Educação como um todo, incluindo o nível superior. Além da definição da Educação como direito, os principais preceitos gerais da Educação estão definidos no art. 206:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
>
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
>
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
>
> VII - garantia de padrão de qualidade;

> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Especificamente, com relação à Educação Superior, o art. 207 traz a explicitação de princípios que constituem as universidades. Estes apontam para a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, bem como para o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

Pode-se entender também como princípios constitucionais os deveres do Estado com relação à Educação, que estão expressos no art. 208. Ainda que tais deveres sejam aplicáveis diretamente às instituições públicas, não exime as privadas de os atenderem, por se tratar de matéria relativa ao direito à educação. Destaca-se, entre esses deveres do Estado o expresso nos incisos III e V: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na Rede Regular de Ensino", e "o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (BRASIL, 1988).

Há ainda a destinação dos recursos públicos, que devem contemplar exclusivamente as instituições públicas. Observa-se que, no entanto, o § 2º do art. 213 permite que sejam repassados às universidades ou instituições de Educação Profissional e tecnológica recursos para custear atividades de pesquisa e extensão e de estímulo e fomento à inovação sem distinção entre públicas e privadas (BRASIL, 1988).

É importante assinalar que esses preceitos vão na linha do direito à Educação. Portanto, devem ser encarados como forma de garantir a equidade. Cabe o destaque do princípio da igualdade de condições de acesso e permanência, que, em outras palavras, impede a oferta de cursos de graduação ou pós-graduação *stricto sensu* para públicos específicos, exceto se considerados necessidade nacional. Assim, por exemplo, juridicamente, aceita-se a oferta de cursos de graduação especiais voltados para a formação de professores em exercício, mas não é tolerável a oferta de cursos para formação de quadros de alguma empresa (seja ela pública ou privada).

Outro elemento importante nos preceitos constitucionais é a liberdade educativa, expressa na liberdade de cátedra, no respeito ao pluralismo de ideias e na garantia da autonomia didática da instituição de ensino. Talvez esse seja um dos preceitos constitucionais mais ameaçados pela onda conservadora que vem ocorrendo no Ocidente e um dos principais alvos de governos ditatoriais, com expurgo de professores e interferência no conteúdo a ser ensinado. Outra ameaça à liberdade de cátedra é a imposição de

planos de ensino por parte de instituições, elaborados sem que haja participação do professor ministrante, o que o reduz a um repassador de conteúdos. A liberdade de cátedra e seu correspondente institucional, que é a autonomia didática, são elementos fundamentadores da instituição universitária desde sua origem.

Um terceiro elemento a destacar nos preceitos constitucionais é a gestão democrática do ensino público, que obriga as instituições públicas a ter um modelo de gestão que possa ser considerado democrático (ver preceitos legais). Por fim, destaca-se o preceito da garantia de qualidade, do qual se depreende que a intenção do constituinte foi de não somente garantir a oferta, mas uma oferta qualificada da Educação Superior.

2.3 Preceitos legais

Abordam os princípios definidos nas leis. Aqui são tratados os princípios aplicáveis à Educação Superior, os quais nascem dos preceitos gerais da Educação, oriundos principalmente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Vários deles são, portanto, preceitos referentes à Educação como um todo, e incluem o nível superior. Inicialmente, em seu art. 3º, a LDB repete os princípios constitucionais e a estes acrescenta os seguintes: a) valorização da experiência extraescolar; b) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; c) consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996a).

Também, são preceitos legais aqueles definidos como dever do Estado, expressos no art. 4º da LDB. Com relação à Educação Superior, além dos deveres que constam na Constituição Federal, cabe destaque ao inciso VI acerca da oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando (BRASIL, 1996a).

Um preceito legal, dedicado especificamente à Educação Superior, está expresso no art. 56, que preconiza que "as instituições públicas de Educação Superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional" (BRASIL, 1996a). Note-se que a legislação definiu por gestão democrática a gestão a partir de órgãos colegiados deliberativos, o que indica o conceito de democracia presente no texto legal.

2.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

Ainda que todas as constituições federais a partir de 1934 indiquem que compete à União traçar as diretrizes da Educação Nacional, somente em 1961 foi promulgada a primeira lei que teve essa finalidade. A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, teve uma longa tramitação no Congresso Nacional (desde 1947). Mesmo no período do regime militar (1964-1985), essa lei não foi revogada, apenas modificada, especialmente na parte da organização do ensino (Lei nº 5.692/1971) (BRASIL, 1971b). Com a abertura política e a promulgação da Constituição de 1988, tornou-se imperioso que fosse elaborada uma nova Lei de Diretrizes e Bases que guardasse coerência com a nova norma constitucional.

Essa nova lei foi fruto de longo processo legislativo e de muitos embates que refletiam os próprios conflitos ocorridos no tempo da Assembleia Constituinte, como o confronto entre ensino público e privado. Após muitos anos de debates na Câmara dos Deputados, o projeto de lei foi aprovado e enviado ao Senado Federal. Em uma manobra legislativa, em 1995, o Senador Darcy Ribeiro fez um substitutivo, com a anuência do Governo Federal à época e, em um processo bastante rápido, o projeto de lei foi discutido e aprovado no Senado, sendo, depois, aprovado em segunda votação na Câmara dos Deputados. Assim, dezoito anos depois da Constituição, foi finalmente aprovada a Lei nº 9.394/1996 como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (inicialmente identificada como LDBEN, para diferenciá-la da anterior LDB). A Lei nº 9.394/1996 é organizada em nove títulos (BRASIL, 1996a): I - Da Educação; II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional; III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar; IV - Da Organização da Educação Nacional; V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino; VI - Dos Profissionais da Educação; VII - Dos Recursos financeiros; VIII - Das Disposições Gerais; IX - Das Disposições Transitórias.

2.5 Plano Nacional de Educação (PNE)

Trata-se de um conjunto de metas quantitativas e qualitativas para a educação nacional a serem alcançadas num prazo determinado. A previsão da elaboração de Planos Nacionais de Educação já aparecia na Carta Constitucional de 1934. Todas as constituições posteriores, com exceção da Carta de 1937, incorporaram, implícita ou explicitamente, a ideia de um Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1934, 1937, 1946). Havia, de modo subjacente, o consenso de que o plano deveria ser fixado por lei, mas isso não ocorreu. O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em

1962 (BRASIL, 1962), elaborado na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961). Ele não foi proposto como um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Nos anos seguintes passou por importantes revisões e reorientações, e não houve a proposição de novo Plano ao final da vigência do primeiro. A Constituição Federal de 1988, no art. 214, assim como as anteriores, determinou a elaboração periódica de Planos Nacionais (BRASIL, 1988). Durante o Governo Itamar Franco, foi elaborado o Plano Decenal de Educação, em 1993, mas se caracterizou mais como um documento governamental de intenções, abrangendo o período de 1993 a 2003, e não foi instituído por lei como previa a Constituição. Esse Plano Decenal marcou o alinhamento do Brasil com as metas traçadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, Pnud e Banco Mundial (BRASIL, 1993). Vários desses princípios foram incorporados na LDB de 1996, ao fazer a sua proposição das linhas do que deveria tratar o PNE.

Portanto, o Brasil adiou por muitos anos a elaboração efetiva de um PNE. O primeiro Plano Nacional de Educação de fato foi definido pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, e estabeleceu metas para o período de 2001-2010, sendo cumprido somente em parte (BRASIL, 2001). Ao final desse período, iniciou-se o processo de discussão do novo Plano Nacional de Educação através das Conferências de Educação nas esferas municipais, estaduais e nacional. As Conferências deram origem a um documento base para a elaboração, pelo Congresso Nacional, do novo PNE. No decorrer dessas discussões, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009a), que definiu, de modo explícito, que o Plano Nacional de Educação deve ter duração de 10 anos, indicando que ele deverá servir para articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e apontando os principais objetivos a serem alcançados pelo PNE. Esses objetivos são: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2009a).

Devido às tensões nessas discussões, o segundo PNE foi aprovado somente em 2014 (Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, estabelecendo, portanto, metas para o

período de 2014 a 2024). As metas relativas diretamente à Educação Superior são as de número 12 ao 15, que se apresentam a seguir.

> Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

As estratégias relativas a esta meta podem ser resumidas em: otimizar a estrutura das universidades; ampliar a oferta de vagas por expansão, interiorização e educação a distância; elevar a taxa de conclusão, a oferta de cursos noturnos e a relação de alunos por professor; formar professores da Educação Básica (principalmente em Ciências e Matemática); ampliar a inclusão e a assistência estudantil; valorizar a extensão universitária; valorizar o estágio profissional; promover a acessibilidade nos cursos superiores; articular formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho; consolidar e ampliar a mobilidade estudantil; promover o atendimento específico às populações do campo, quilombolas e indígenas; institucionalizar acervos multimeios e acessíveis; consolidar processos seletivos nacionais; ocupar as vagas ociosas; e fortalecer redes de laboratórios multifuncionais no âmbito da política nacional de ciência, tecnologia e inovação.

> Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (BRASIL, 2014).

As estratégias relativas a esta meta se referem a: aperfeiçoar o Sinaes; consolidar a prática da autoavaliação institucional; promover a melhoria da qualidade, especialmente dos cursos de Licenciatura; incrementar a pesquisa institucionalizada articulada a programas de pós-graduação; fomentar a formação de consórcios para atuação regional; melhorar as taxas de diplomação e a performance no Enade; qualificar o pessoal Técnico-Administrativo das instituições de Educação Superior.

> Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores (BRASIL, 2014).

Para a execução dessa meta, foram definidas estratégias com relação a: expandir a oferta, inclusive com adoção de educação a distância; promover a inclusão na pós-graduação; expandir a pós-graduação nos novos *campi* das universidades; manter e expandir acervo digital acessível; promover a interiorização da pesquisa e da pós-graduação; promover intercâmbio científico e tecnológico; incrementar a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica; ampliar a formação de doutores e aumentar o desempenho científico e tecnológico do País; formar recursos humanos comprometidos com a sustentabilidade e a realidade local e nacional; e estimular a pesquisa aplicada e a produção de patentes.

> Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

As estratégias previstas são as seguintes: fazer um diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da Educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de Educação Superior; consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura; ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura; consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da Educação; implementar programas específicos para formação de profissionais da Educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a Educação Especial; promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica; garantir a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares; valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de

formação dos profissionais da Educação; implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na Educação Superior, aos docentes com formação de nível médio, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente; fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério; implantar, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério; instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem; desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.

Como é possível observar pelos dados históricos, há uma grande dificuldade de o Brasil tratar o Plano Nacional de Educação como uma política de Estado e não de Governo. As metas econômicas e fiscais impostas pela Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016a), que instituiu o teto de gastos públicos, é hoje o principal entrave para a realização plena das metas traçadas no PNE 2014 – 2024.

2.6 Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG)[2]

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) começaram a ser elaborados a partir de 1974, com o objetivo de guiar as ações nesse setor e assim ampliar e melhorar o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A elaboração e execução desses planos ficam a cargo da Capes.

Historicamente, desde a elaboração do primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação, há o entendimento de que a pós-graduação deveria se tornar objeto de planejamento e financiamento estatais, sendo considerada um subsistema do sistema universitário, e este, por sua vez, um subconjunto do sistema educacional. Os PNPG imprimiram uma direção macropolítica para a condução da pós-graduação por meio da realização de diagnósticos e do estabelecimento de metas e de ações. As diversas ações, imple-

[2] *Alause da Silva Pires* colaborou com a produção deste verbete. *Alause da Silva Pires* é doutora em Informática na Educação (PPGIE) na UFRGS. Desde 2009 é Analista em Ciência e Tecnologia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, possuindo experiência em Avaliação da Pós-Graduação *Stricto Sensu*. CV: <http://lattes.cnpq.br/0484932323628846>.

mentadas com base nas orientações dos PNPGs, possibilitaram o desenvolvimento da Pós-Graduação e da Educação Superior em geral, repercutindo na construção de um amplo sistema de bolsas no País e no exterior, o que contribuiu para a qualificação e crescimento do corpo docente do Ensino Superior e dos pesquisadores. Isso permitiu a implantação de um sistema nacional de avaliação dos programas, realizado por meio de julgamento de pares, e a articulação da comunidade acadêmica nacional com relevantes centros da produção científica internacional.

O I PNPG (1975-1979) (BRASIL, 1975) teve como um de seus objetivos dar um ordenamento à pós-graduação a fim de vencer certa imprevisibilidade e o crescimento um tanto desordenado da pós-graduação no Brasil. Definiu duas prioridades: formar em volume e diversificação – pesquisadores, docentes e outros profissionais –; e encaminhar e executar projetos de pesquisa, assessorando o sistema produtivo e o setor público. Já nesse momento ficou a definição de que a formação de pesquisadores e docentes seria assumida exclusivamente pelo Ministério da Educação, e a política de pesquisa seria compartilhada com outros órgãos governamentais. É no âmbito desse Plano que se consolidam programas de concessão de bolsas de tempo integral para alunos e de capacitação para os docentes universitários (PICD). Também a partir dele, passou-se a orientar a admissão de docentes universitários com vistas à ampliação da pós-graduação. Foi dada importância especial às ciências básicas e à necessidade de evitar as discrepâncias regionais.

O II PNPG (1982-1985) (BRASIL, 1982) abandonou o discurso expansionista do primeiro Plano, passando para uma fase de consolidação do sistema já implantado em função da retração orçamentária da época. A questão central não foi apenas a expansão da capacitação docente, mas a elevação da sua qualidade, enfatizando-se, nesse processo, a importância da avaliação. O reforço dos mecanismos de acompanhamento e avaliação, visando à melhoria da qualidade dos programas, e a racionalização dos investimentos no setor e na institucionalização da pós-graduação podem ser considerados os dois eixos principais desse Plano, que trouxe como consequência a institucionalização do processo de avaliação, o qual existia desde 1976. Em termos operacionais, os esforços ficaram concentrados em conferir maior estabilidade política e financeira ao sistema e em diminuir as disparidades regionais, institucionais e setoriais que marcavam a realidade da pós-graduação.

O III PNPG (1986-1989) (BRASIL, 1986), elaborado no mesmo período do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, expressa uma tendência

vigente àquela época: a conquista da autonomia nacional. Enfocou a necessidade de pensar a relação entre universidade, pós-graduação e setor produtivo. Reconheceu a integração entre a pós-graduação e os agentes do campo da ciência e tecnologia como indispensáveis para dar sentido social aos resultados obtidos pelo sistema de pesquisa e, também, para realimentá-lo pelo contato com o sistema produtivo. Acrescentou enfaticamente a institucionalização e ampliação da pesquisa nas universidades e a integração da pós-graduação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. Destacou também a institucionalização da pesquisa como forma de assegurar o funcionamento da pós-graduação. Esse Plano, além das diretrizes e recomendações gerais para a pós-graduação e pesquisa, ao priorizar a institucionalização destas, trouxe como medidas: destacar, nos orçamentos das universidades, verbas específicas para a pesquisa e pós-graduação; reestruturar a carreira docente para valorizar a produção científica tanto para o ingresso como para a promoção; planejar e ampliar os quadros universitários; institucionalizar a atividade sabática e o fortalecimento do pós-doutorado; e efetuar a atualização das bibliotecas e das informações científicas e de laboratórios. Embora tratada em planos anteriores, a desigualdade regional também foi contemplada nesse Plano, dando-se especial atenção às instituições de ensino e pesquisa da Amazônia.

Entre 1990 e 2004, houve a elaboração e discussão do IV PNGP e, apesar de este não ter sido oficialmente publicado pela instituição, suas diretrizes foram adotadas pela diretoria da Capes. Por isso, para efeitos históricos, considera-se o período como relativo ao IV PNPG. No documento elaborado a partir de um seminário organizado por uma Comissão Executiva, aparecem preocupações relacionadas à expansão da pós-graduação, que ocorreu com níveis diferenciados de qualidade e com desequilíbrios em termos regionais, institucionais e de áreas de conhecimento. Também ocorreram preocupações com o tempo médio gasto para titulação em nível de mestrado e doutorado. Apareceu, ainda, a inquietação a respeito da rigidez do modelo de pós-graduação existente no Brasil, criado a partir de uma necessidade externa à universidade, acenando, desse modo, para sua flexibilização. Várias redações preliminares do IV PNPG foram elaboradas, todas elas com circulação restrita aos membros da diretoria da Capes.

O V PNPG (2005-2010) (BRASIL, 2004a) foi aprovado pelo Ministro da Educação em janeiro de 2005. O objetivo principal do PNPG 2005-2010 foi o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender de forma qualificada as diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico,

tecnológico, econômico e social do País. Objetivou ainda subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas a áreas de educação, ciência e tecnologia. Esse Plano buscava uma expansão do sistema de pós-graduação que levasse ao expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos, para a qualificação do sistema de Ensino Superior, do sistema de Ciência e Tecnologia e do setor empresarial. O V PNPG procurou ainda contemplar a indução de programas, visando reduzir as diferenças regionais, intrarregionais e entre estados, bem como estabelecer programas estratégicos buscando a integração com políticas públicas de médio e longo prazo.

A proposta teve como base uma forte articulação entre as agências de fomento federais (Capes, CNPq e Finep), e destas com as Fundações de Apoio e Secretarias de Ciência e Tecnologia dos governos estaduais. Nesse Plano ficava clara a proposta de flexibilização do modelo de pós-graduação com finalidade de permitir o crescimento do sistema; a formação de profissionais de perfis diferenciados, para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não acadêmico; e a atuação em rede, para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento.

O Plano apontou que a expansão do sistema deve ter quatro vertentes: a capacitação do corpo docente, para as instituições de Educação Superior; a qualificação dos professores da Educação Básica; a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado; e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas. O V PNPG ratificou que a avaliação da pós-graduação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto desses resultados na comunidade acadêmica, empresarial e na sociedade.

O VI PNPG cobre o período de 2011 a 2020. Esse Plano partiu da análise do crescimento significativo da pesquisa e da pós-graduação nos períodos anteriores, prevendo um crescimento inercial para o período abrangido por ele. O diagnóstico feito constatou a necessidade de aumentar a interação entre as agências, de flexibilizar a avaliação da pós-graduação e de dar maior assistência à Educação Básica. A partir disso, foram definidos os seguintes eixos de atuação: 1) expansão do SNPG; 2) criação de uma agenda nacional de pesquisa; 3) aperfeiçoamento da avaliação; 4) ênfase à multi/interdisciplinaridade; e 5) apoio a outros níveis de ensino. Segundo o Documento do PNPG 2011-2020 da Capes:

> O desafio será aliar a necessidade de contemplar o espalhamento não linear das áreas do conhecimento, ou seja, estabelecer prioridades para o dire-

> cionamento futuro do crescimento do SNPG – combatendo as assimetrias das áreas de conhecimento, à exigência de criação de centros de excelência em ensino e pesquisa de padrão internacional (BRASIL, 2010a, p. 293).

2.7 Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação

Documento publicado pelo Ministério que se ocupa da Ciência, Tecnologia e Inovação, com a finalidade de traçar os caminhos para o desenvolvimento tecnológico nacional. Sua primeira publicação abrangia o período de 2012 a 2015. A segunda publicação teve como alvo o período de 2016 a 2022. Busca apontar para a estruturação de um Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. Define como áreas estratégicas: Aeroespacial e Defesa; Água; Alimentos; Biomas e Bioeconomia; Ciências e Tecnologias Sociais; Clima; Economia e Sociedade Digital; Energia; Minerais Estratégicos; Nuclear; Saúde; Tecnologias Convergentes e Habilitadoras.

Faz-se necessário assinalar que não há, no Brasil, um plano nacional de desenvolvimento da pesquisa em forma de lei, como ocorre na área da Educação.

3 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A Educação brasileira é organizada em sistemas que devem funcionar em regime de colaboração. Embora haja uma certa hierarquia entre eles (Sistema Federal, Sistemas Estaduais e Sistemas Municipais), essa hierarquia não é absoluta. Há também o desenho de um Sistema Nacional de Educação (ver Eixo 4), ainda não existente de fato. A Educação Superior insere-se nessa organização do seguinte modo: as instituições privadas de Educação Superior (com ou sem fins lucrativos) e as instituições públicas federais estão vinculadas ao Sistema Federal de Educação; e as instituições públicas estaduais e municipais estão vinculadas aos sistemas de Educação de seus estados.

Para compreender a política de Educação Superior, é necessário saber quais atores estão em cena. Por isso, este eixo inicia apresentando as instituições governamentais envolvidas. São dois os ministérios que se relacionam diretamente com a Educação Superior.

O primeiro, obviamente, é o Ministério da Educação. Além do envolvimento das secretarias que o compõem, há órgãos vinculados com forte interface com a área. Como órgãos colegiados, destacam-se o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Há ainda dois

órgãos com ações marcantes na definição e na execução das políticas de Educação Superior: o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O primeiro, além de executar o Censo da Educação Superior, é o braço executivo dos processos de avaliação de cursos e de instituições, fornecendo os principais dados para a avaliação e a regulação. O segundo, que é uma fundação, ocupa-se da política, da avaliação e da maior parte do financiamento da pós-graduação, além de atuar na interface entre as instituições de Educação Superior e a formação de professores para a Educação Básica.

O outro Ministério ao qual a Educação Superior está diretamente relacionada é o que se ocupa da área de Ciência e Tecnologia (que vem sofrendo várias alterações em sua nomenclatura). Apesar de este ministério não ter vínculo com as universidades, sua interface com a Educação Superior é muito relevante, devido à importância desta no desenvolvimento científico nacional. Como órgãos que têm relação direta com as universidades ligados a esse Ministério, destacam-se o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Inovação e Pesquisa (Finep), principalmente por promoverem boa parte do financiamento da pesquisa acadêmica no País.

Além de compreender esses atores governamentais, é fundamental conhecer quais instituições atuam na Educação Superior e como elas são classificadas tanto do ponto de vista de sua categoria administrativa quanto por sua organização acadêmica. Por fim, um elemento central se compreender a organização da educação superior brasileira é o processo de regulação da Educação Superior brasileira. Trata-se da execução do que é previsto na Constituição Federal ao tornar a Educação livre à iniciativa privada, mas submetendo-a, no entanto, à autorização do Poder Público. Desde a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), os processos de avaliação e de regulação passaram a ter uma forte interdependência. A regulação não ocorre somente no âmbito institucional, mas perpassa todo o fazer da Educação Superior, com a definição das diretrizes para os cursos de graduação, bem como com as regras para a oferta da pós-graduação *stricto* e *lato sensu*. Ainda com relação ao ensino, há uma regulamentação específica da modalidade de educação a distância. Por fim, são apresentadas as diretrizes políticas para a extensão universitária e para a pesquisa.

3.1 Instituições governamentais

Como em boa parte dos países, a política de Educação Superior brasileira tem vínculo com a área da Educação e com a área de Ciência e Tecnologia. O peso do Ministério da Educação é mais notável, uma vez que toda a estrutura e funcionamento da área estão vinculados a esse Ministério. Por outro lado, boa parte do financiamento, especialmente com relação à pesquisa, tem vínculo com a área de Ciência e Tecnologia.

3.1.1 Ministério da Educação (MEC)

Apesar de a sigla manter a letra "C", referente ao tempo em que o Ministério também tratava da Cultura, a tendência tem sido fazer com que este se ocupe exclusivamente da Educação. Historicamente, o mesmo Ministério ocupou-se também da Saúde, dos Correios e do Desporto. No Brasil, a Educação Superior tem estado vinculada ao Ministério da Educação. Houve ensaios de desvinculá-la, mas nenhum se concretizou. Uma hipótese provável para isso é o fato de, constitucionalmente, a Educação Superior estar no mesmo capítulo da Educação em geral, o que complica questões relativas ao financiamento e à gestão pública, em função das vinculações constitucionais.

Os ministérios, no Brasil, organizam-se por secretarias. Como a Educação Básica é atribuição precípua dos sistemas estaduais e municipais, a administração federal necessita entrar em mais detalhes com relação à Educação Superior, o que explica em parte o fato de haver grande parcela da estrutura do MEC voltada à Educação Superior. Após a implantação do Sinaes, foi criada uma Secretaria de Regulação da Educação Superior, o que revela a centralidade da regulação na política relativa a este nível de ensino. Como a organização das secretarias pode ser modificada a cada governo, interessam, para fins desta enciclopédia, os órgãos ligados ao Ministério da Educação que têm mais perenidade, conforme segue.

a) Conselho Nacional de Educação (CNE)

Criado em 1911 como "Conselho Superior de Ensino", passou por reformulações (incluindo sempre mudança na denominação): em 1925, como Conselho Nacional de Ensino; em 1931, como Conselho Nacional de Educação; em 1961, como Conselho Federal de Educação; e em 1994, novamente, como Conselho Nacional de Educação. A Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, define que o CNE tem "atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, de

forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional" (BRASIL, 1995). Seus conselheiros são nomeados pelo Presidente da República, sendo, pelo menos a metade, obrigatoriamente, nomes dentre os indicados em listas elaboradas para cada Câmara, mediante consulta a entidades da sociedade civil relacionadas às áreas de atuação dos respectivos colegiados.

O CNE é constituído por duas câmaras. A Câmara de Educação Básica (CEB) é composta por doze conselheiros, sendo membro nato o titular da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. A Câmara de Educação Superior (CES) é composta por doze membros, sendo membro nato o Secretário da Educação Superior do Ministério da Educação. As decisões que afetam os dois níveis, como, por exemplo, decisões sobre formação de professores, são tomadas pelo Conselho Pleno (CP), que engloba a totalidade dos conselheiros. O trabalho do Conselho Nacional de Educação dá-se normalmente através da criação de comissões temáticas relacionadas a cada uma das câmaras ou ao Conselho Pleno.

b) Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)

Criada pela Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), esta Comissão tem a responsabilidade de coordenar o Sinaes (BRASIL, 2004b). Não se caracteriza propriamente como uma agência de avaliação ou acreditação, pois não executa a avaliação, que é feita pelo Inep. Sua composição é mista, sendo cinco membros de notório saber, indicados pelo Ministro da Educação; cinco representantes do Ministério da Educação (representantes de três secretarias que se ocupam desse nível de ensino, um representante do Inep e outro da Capes); e três representantes das categorias envolvidas na Educação Superior (um representante dos docentes, um representante dos técnicos-administrativos e um representante dos alunos).

A Conaes dá as diretrizes de funcionamento ao Sinaes e faz a articulação com os Sistemas Estaduais de Educação, além de ter exercido um importante papel na concepção do Sistema de Acreditação de Cursos Universitários do Mercosul (Sistema Arcu-Sul). Compõe, hoje, juntamente a outras entidades, a Rede de Agências Nacionais de Acreditação (Rana), órgão do Mercosul Educacional.

c) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

Criado em 1937 como Instituto Nacional de Pedagogia. Atualmente, sua missão concentra-se em subsidiar a formulação de políticas educacionais nos diferentes níveis de governo, tendo como destaques o sistema de levantamentos estatísticos e a centralização das atividades de avaliação. No caso da Educação Superior, destacam-se a operacionalização do Sinaes na realização do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade), o cruzamento desses dados com os resultados do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o cálculo dos índices utilizados nos sistemas de avaliação e de regulação, como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC). Também é o responsável pela organização e execução das avaliações *in loco* de cursos e instituições. Além disso, é responsabilidade do Inep a realização das avaliações brasileiras no Sistema Arcu-Sul.

d) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Fundação vinculada ao Ministério da Educação, criada em 1951, como uma coordenação para promover uma "Campanha Nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior". A consolidação desse trabalho gerou o principal órgão de coordenação e avaliação da pós-graduação *stricto sensu* do Brasil. Hoje, tem como principais atribuições: a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; o acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos humanos de alto nível no País e no exterior; a promoção da cooperação científica internacional; a indução e o fomento da formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica nos formatos presencial e a distância. Esta última atribuição foi incorporada à Capes em 2007, ficando responsável, entre outras ações, pela coordenação nacional do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

3.1.2 Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MTCI)

Apenas em 1985 a ciência passou a ser objeto de um Ministério, a partir da Criação do Ministério da Ciência e Tecnologia. Sua denominação incorporou a ideia da Inovação O fomento à pesquisa científica, para além da pós-graduação (mas também contemplando esta), é de responsabilidade do Ministério que se ocupa da Ciência e Tecnologia.

Por isso não é possível entender a política de Educação Superior brasileira sem incluir o papel desse Ministério. Ele é importante tanto no aspecto do fomento como no direcionamento da política nacional de desenvolvimento científico e tecnológico, ainda que esta passe necessariamente pelo papel das universidades e dos institutos de pesquisa.

Têm sido responsabilidade dessa pasta editais de fomento à qualificação da infraestrutura de pesquisa, sendo as universidades as principais beneficiárias desses recursos. Há vários institutos de pesquisa e comissões ligadas ao Ministério que interagem com as universidades na realização do desenvolvimento tecnológico. Destaca-se o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, que tem funcionado como um instrumento financeiro de integração da ciência e tecnologia com a política de desenvolvimento nacional. Aqui serão abordadas as duas instâncias mais importantes na interação com a Educação Superior, de acordo com o que segue.

a) Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Criado pela Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951, como Conselho Nacional de Pesquisas (BRASIL, 1951). Até a criação do Ministério da Ciência e Tecnologia, em 1985, esteve vinculado à Presidência da República. Desde sua criação, teve papel central na elaboração das políticas de ciência e tecnologia no País. Suas ações de fomento à pesquisa, principalmente no que tange à política de Educação Superior, têm sido em estreita articulação com a Capes, do Ministério da Educação. Tem como missão, atualmente, fomentar a Ciência, Tecnologia e Inovação e atuar na formulação de suas políticas, contribuindo para o avanço das fronteiras do conhecimento, o desenvolvimento sustentável e a soberania nacional.

b) Financiadora de Inovação e Pesquisa (Finep)

Empresa pública vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, criada em 1967, que tem como missão: "Promover o desenvolvimento econômico e social do Brasil por meio do fomento público à Ciência, Tecnologia e Inovação em empresas, universidades, institutos tecnológicos e outras instituições públicas ou privadas" (FINEP, 2010). Em 1965 foi criado o Fundo de Financiamento de Estudos de Projetos e Programas (Finep), depois substituído pela Financiadora.

Tem como principal atribuição a gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), além de outros fundos ligados à ciência e tec-

nologia, como o Fundo de Desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações (FUNTTEL). O repasse de recursos às instituições de pesquisa é feito geralmente através dos Fundos Setoriais. Os Fundos Setoriais existentes até 2019 eram: CT Petro; CT Energia; CT Transportes; CT Hidro; CT Mineral; CT Espacial; CT Info; CT Infra; CT Aero; CT Agro; CT Biotec; CT Saúde; Fundo Verde e Amarelo (este para apoiar a integração universidade/empresa); CT Amazônia; e CT Aquaviário.

3.2 Classificação das instituições de Educação Superior por categoria administrativa

Entende-se que a categoria administrativa diz respeito à forma de manutenção da instituição. Para isso, é importante ter presente que toda Instituição de Educação Superior (IES), no Brasil, é vinculada a uma mantenedora. Isso as diferenciam das organizações empresariais. Uma mesma mantenedora (que é a organização que dá sustentação e que assume as responsabilidades, inclusive financeiras) pode ter mais de uma instituição mantida. A relação entre a instituição e sua mantenedora e a relação desta com os demais atores sociais vão definir em que categoria administrativa a IES se situa.

3.2.1 Instituições de Educação Superior públicas

É a categoria administrativa que engloba todas as Instituições de Educação Superior mantidas pelo Poder Público. Conforme a esfera administrativa, elas são classificadas em Federais, mantidas pela União; Estaduais, mantidas por um estado; ou Municipais, mantidas por um município. A Constituição Federal, em seu art. 10º, define que o ensino será gratuito nos estabelecimentos públicos. No entanto, existe uma exceção, expressa nas Disposições Constitucionais Transitórias, no art. 242, que permite a não gratuidade de instituições educacionais públicas criadas por lei estadual ou municipal e que, na data da promulgação da Constituição, não eram total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos (BRASIL, 1988). Há instituições que foram criadas por lei estadual ou municipal, mas as quais o Poder Público não se constitui como mantenedor, e que, portanto, não se enquadram na exceção do artigo citado. Essas instituições foram reclassificadas como Comunitárias.

3.2.2 Instituições de Educação Superior privadas

É a categoria administrativa que engloba as instituições de Educação Superior não mantidas pelo setor público. Existem instituições privadas com ou sem fins lucrativos, e são tratadas todas como privadas pela legislação educacional brasileira. Uma instituição de Educação Superior privada com fins lucrativos é aquela que tem o direito e o objetivo de auferir lucros (segundo a proposta de Código Comercial que tramita do Congresso Nacional, esse é o principal fator de motivação de uma empresa privada), gerando o enriquecimento dos detentores da sua mantenedora. As instituições sem fins lucrativos deverão, por determinação legal e estatutária, investir todo o seu *superávit* na própria instituição ou em entidade filantrópica associada à sua mantenedora. Neste caso está proibido o enriquecimento de pessoas ligadas à instituição a partir da lucratividade desta. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu art. 20, classifica as instituições privadas em quatro categorias: particulares em sentido estrito; comunitárias; confessionais; e filantrópicas (BRASIL, 1996a).

a) Instituições de Educação Superior particulares em sentido estrito

De acordo com o art. 20 da LDB, são as instituições de ensino que "são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado" (BRASIL,1996a), excluindo aquelas que se enquadram nas demais categorias. Em outros termos, referem-se, em sua maciça maioria, às instituições com fins lucrativos que, por definição, têm como fator motivador primordial a obtenção do lucro, estando as outras finalidades submetidas a esta. A qualidade educacional não é, por essência, incompatível com a lucratividade, mas, nessas instituições, está a ela subordinada. Há, também, instituições privadas em sentido estrito sem fins lucrativos, tanto por razões históricas (pois a finalidade de lucro era vedada antes da Constituição de 1988) quanto devido à intenção da instituição vir a transformar-se em comunitária ou filantrópica.

b) Instituições de Educação Superior comunitárias

Embora sua caracterização esteja presente na LDB, que as define, em seu art. 20, inciso II, como "as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade" (BRASIL,

1996a). Essa categoria foi regulamentada pela Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. De acordo com esta Lei (art. 1º), as instituições de Educação Superior comunitárias devem atender aos seguintes requisitos (BRASIL, 2013):

> I – estarem constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público;
>
> II – seu patrimônio pertencer a entidades da sociedade civil e/ou poder público;
>
> III – não ter fins lucrativos, e observar, cumulativamente, os seguintes requisitos:
>
> a) não distribuírem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título;
>
> b) aplicarem integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais;
>
> c) manterem escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão;
>
> IV – ter transparência administrativa;
>
> V – destinar seu patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênere.

Ainda, são previstos como requisitos para o enquadramento de instituições de Educação Superior nesta categoria os seguintes itens em seu estatuto: a adoção de práticas de gestão administrativa com que possam evitar a obtenção de privilégios, benefícios ou vantagens a indivíduos ou grupos; a existência de conselho fiscal; normas de prestação de contas; e a participação de representantes dos docentes, estudantes e técnicos administrativos em órgãos colegiados acadêmicos deliberativos da instituição (BRASIL, 2013). Essa legislação, em seu art. 2º, facultou às IES comunitárias algumas prerrogativas que são vedadas às demais instituições privadas:

> I - ter acesso aos editais de órgãos governamentais de fomento direcionados às instituições públicas;

> II - receber recursos orçamentários do poder público para o desenvolvimento de atividades de interesse público; [...]
>
> IV - ser alternativa na oferta de serviços públicos nos casos em que não são proporcionados diretamente por entidades públicas estatais;
>
> V - oferecer de forma conjunta com órgãos públicos estatais, mediante parceria, serviços de interesse público, de modo a bem aproveitar recursos físicos e humanos existentes nas instituições comunitárias, evitar a multiplicação de estruturas e assegurar o bom uso dos recursos públicos. (BRASIL, 2013).

A execução das atividades de interesse público por essas instituições deve ser antecedida, principalmente, da celebração de Termo de Parceria definido nos artigos 6º ao 9º (BRASIL, 2013).

Por tais razões, essas instituições são também classificadas como públicas não estatais, o que não constitui uma unanimidade, mas, sem dúvida, suas características e seus direitos as diferenciam sobremaneira das demais instituições privadas e as aproximam bastante das instituições públicas.

c) Instituições de Educação Superior confessionais

De acordo com o art. 20 da LDB (BRASIL, 1996a), trata-se de instituições necessariamente comunitárias, que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas. Isso atende a um elemento histórico, principalmente pela participação da Igreja Católica na manutenção de instituições universitárias, embora hoje haja presença de instituições de Educação Superior vinculadas a diversas confissões religiosas. Pela própria história da instituição universitária, espera-se que a autonomia didática seja resguardada também nessas instituições. Como aponta Freire (1997), devem "conviver com o diferente, sem que isto deva significar a desistência por parte dos diferentes de continuar defendendo suas posições" (p. 114). O que as deve diferenciar das demais instituições não é simplesmente o viés confessional, mas a perspectiva filosófica na sua gestão do ensino, da pesquisa e da extensão.

d) Instituições de Educação Superior filantrópicas

Trata-se das instituições educacionais que, além de não terem fins lucrativos, enquadram-se na legislação que define a filantropia (Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009). Tais instituições devem necessariamente obter a Declaração de Utilidade Pública (federal, estadual ou municipal) e a de Entidade Beneficente de Assistência Social, adquirida no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) (BRASIL, 2009b). Tais instituições devem conceder um número específico de bolsas integrais e parciais definidas em lei e têm regras específicas no caso de participação no Programa Universidade para Todos (Prouni).

3.3 Classificação das instituições de Educação Superior por organização acadêmica

É comum referir-se às Instituições de Educação Superior (IES) como "universidades". No entanto, há uma diferença entre o que se entende por Ensino Universitário e Ensino Superior. O modo como no Brasil constituiu-se a classificação das IES por organização acadêmica reforça essa diferenciação, apesar de não haver diferenciação com relação aos diplomas emitidos pelas diferentes instituições de Educação Superior. A definição de "universidade" passa pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Porém, não há impedimento de que essa indissociabilidade seja aplicada pelas demais formas de organização acadêmica.

Embora, em uma leitura rápida, possa parecer que haja uma sequência necessária de desenvolvimento entre faculdade, centro universitário e universidade, isso não constitui um fato. A diferença básica entre o centro universitário e a faculdade seria sua autonomia para criar cursos, o que foi desfeito quando o Governo Federal, frente à quantidade imensa de faculdades e de propostas de autorização para criar cursos, estendeu essa autonomia também às faculdades com bons resultados nas avaliações do Sinaes.

3.3.1 Faculdades

As faculdades constituem a organização acadêmica de entrada no sistema de Educação Superior, exceto para as instituições criadas por lei. Estão desobrigadas da promoção da pesquisa, mas têm a obrigação do ensino e da extensão. Essa organização acadêmica concentra a maciça maioria das instituições de Educação Superior brasileiras. Em 2017 elas eram 2.020 do total de 2.448 instituições de Educação

Superior. A falta de obrigatoriedade da promoção de pesquisa não significa que essas instituições não a promovam. Não faltam exemplos de faculdades com forte presença na pesquisa e na pós-graduação. A princípio, as faculdades não têm autonomia para criar cursos, dependendo da autorização do Poder Público. No entanto, devido ao grande crescimento do sistema, o Ministério da Educação estendeu a autonomia para criação de cursos às faculdades com bons resultados nas avaliações do Sinaes.

3.3.2 Centros Universitários

Os centros universitários foram definidos a partir do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, como "instituições pluricurriculares caracterizadas pela excelência no ensino" (BRASIL, 1997). Na prática, eles se assemelham às universidades, inclusive quanto a sua autonomia para criar cursos de graduação. No entanto, não são obrigados a promover a pesquisa. Os centros universitários são instituídos a partir de faculdades que alcançaram os requisitos definidos legalmente para essa organização acadêmica e tiveram sua solicitação aceita pelo Conselho Nacional de Educação. Não são poucas as críticas a esse modelo. Na sua origem, não havia uma diferenciação clara em relação às universidades. A ideia de "excelência no ensino" é vaga. Ademais, considerando que as instituições de Ensino Superior brasileiras são marcadamente voltadas à formação profissional (modelo napoleônico), trata-se, de fato, de escolas de Educação Superior.

3.3.3 Universidades

As universidades são instituições que gozam de autonomia e se caracterizam pela indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Ainda que a autonomia universitária esteja definida na Constituição Federal como "didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial" (art. 207) (BRASIL, 1988), há vários problemas no exercício dessa autonomia. Grande parte das instituições públicas (particularmente as federais, que são a maioria) não gozam de plena autonomia de gestão financeira, pois essa gestão está marcadamente atrelada às políticas fiscais e orçamentárias do Governo Federal. Para terem tal autonomia, não poderiam ter o mesmo *status* de gestão que as demais autarquias federais. No caso das universidades privadas, especialmente após o surgimento dos grandes conglomerados econômicos na Educação Superior, muitas vezes a autonomia, inclusive a didática,

é sacrificada em função dos interesses econômicos. Isso se manifesta, por exemplo, na adoção de planos de ensino padronizados. Concretamente, a principal autonomia regulatória de que gozam as universidades é a de criar cursos de graduação sem necessitar da anuência do Ministério da Educação.

O Brasil é um dos únicos países em que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades está prevista constitucionalmente. Isso dá um caráter específico para as universidades brasileiras, já que, em princípio, não pode haver universidade dedicada somente ao ensino. Todas elas devem contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico e socialmente por meio da extensão. Essa é uma das razões da Resolução nº 3, de 14 de outubro de 2010, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, de instituir um mínimo de oferta de cursos de pós-graduação para que uma instituição possa ter o *status* de universidade (BRASIL, 2010c). Esta Resolução colabora para a diferenciação entre universidade e as demais organizações acadêmicas. Porém, gera também um problema regulatório, pois não há indicação do que poderá ocorrer com as universidades que não se enquadrarem nesse requisito, seja porque nunca tiveram uma pós-graduação efetiva, seja porque, por diversos motivos, perderam essa condição.

As universidades privadas, na sua maioria, surgiram a partir de faculdades ou centros universitários. Há algumas, normalmente as mais antigas, que foram criadas por lei já com o *status* de universidade. No caso das universidades públicas, elas são sempre criadas por processo legislativo já com esse *status*, mesmo no caso de transformações a partir de outra conformação acadêmica, como o ocorrido na criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) do Paraná.

3.3.4 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, ou somente Institutos Federais (IF), foram instituídos pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b). São IES com uma configuração própria. Para efeitos de regulação, são equiparados às universidades, mas não se caracterizam como uma. Otranto (2015) indica que eles se caracterizam com uma arquitetura acadêmica própria. Por definição, não são instituições exclusivamente de Educação Superior, pois há limitadores, como a oferta obrigatória de cursos técnicos de nível médio. A lei que os criou, em seu art. 2º, indica que

> [...] são instituições de Educação Superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008b).

São, portanto, instituições que, apesar de sua forte vocação para a Educação Profissional (no sentido dado pela Lei nº 9.394/1996), tendo como acento a oferta de cursos técnicos de nível médio ou pós-médio, também oferecem cursos superiores, especialmente na área tecnológica, isto é, cursos superiores de tecnologia e cursos nas áreas de Engenharia. No entanto, sua proposta também visou à formação de professores nas áreas de Ciências, por se tratar de um dos grandes *déficits* na Educação Básica. Entende-se que a sua função é cobrir lacunas da Educação brasileira, integrando os ensinos técnico e tecnológico (com a proposta de atender a demandas locais e regionais de força de trabalho) com a Educação Superior, podendo, inclusive, oferecer pós-graduação *stricto sensu*. Hipoteticamente isso poderá otimizar a utilização da infraestrutura física e compartilhar pessoal para a formação nos diversos níveis. A preocupação com integração com as redes de Ensino Básico para a formação tanto inicial quanto continuada é algo muito presente na proposta de criação dos IFs. Com o intuito de evitar que os Institutos caíssem na tentação de se tornarem universidades, abandonando a preocupação com o Ensino Técnico, a Lei que os criou tratou de, em seu art. 8º, garantir que no mínimo 50% das vagas sejam destinadas para a Educação Profissional Técnica de nível médio e 20% para cursos de licenciatura ou programas especiais de formação pedagógica para professores da Educação Profissional (BRASIL, 2008). Boa parte dos IFs foi constituída a partir de Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), mesmo que alguns destes não se tenham transformado em IFs, permanecendo com sua definição original.

3.3.5 Centros Federais de Educação Tecnológica

Na implantação da política dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) optaram por permanecer com a formatação preexistente. Assim, a Lei nº 11.892/2008 garantiu que os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ) e de Minas Gerais (Cefet/MG) permanecessem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério

da Educação (BRASIL, 2008b). Configuraram-se como instituições de Ensino Superior pluricurriculares, especializadas na oferta de Educação Tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica na forma da legislação, ou seja, sem as prerrogativas de Educação Superior previstas na configuração dos Institutos Federais, atendo-se a cursos técnicos e tecnológicos.

3.4 Regulação da Educação Superior

Conjunto de processos que geram os atos autorizativos os quais permitem que uma instituição de Educação Superior possa funcionar e oferecer seus cursos. Esses atos autorizativos constituem-se em credenciamento institucional; recredenciamento institucional; autorização de curso; reconhecimento de curso; renovação de reconhecimento de curso. De acordo com o art. 46 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), os atos autorizativos têm "prazos limitados, devendo ser renovados após processo regular de avaliação" (BRASIL, 1996a). No caso de avaliações com resultados inferiores ao conceito 3, aplicam-se os procedimentos do Protocolo de Compromisso do Sinaes, com objetivos definidos de superação de fragilidades. Após prazo definido, é feita nova avaliação para a verificação da superação das fragilidades, para só aí ser emitido o novo ato autorizativo.

3.4.1 Credenciamento e recredenciamento institucional

Toda IES, para poder funcionar, necessita ter seu credenciamento concedido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse credenciamento é fundamentado na avaliação da pretensa instituição com o instrumento de avaliação institucional do Sinaes, acompanhado de análise por parte do Ministério da Educação, para definir as condições de tornar-se efetivamente uma Instituição de Educação Superior. Uma instituição só poderá ser credenciada como IES se for também autorizada a abrir pelo menos um curso de graduação. Uma vez que o credenciamento tem prazo definido, a IES necessita se recredenciar para continuar a oferecer Educação Superior. Um caso peculiar de credenciamento e recredenciamento institucional é o credenciamento específico para a oferta de educação a distância. Há ainda os casos específicos das instituições criadas por lei. Hoje são as instituições públicas, mas houve épocas em que algumas instituições privadas também foram criadas por lei. Estas não passam

por um processo de credenciamento institucional, mas necessitam passar pelo processo de recredenciamento como todas as outras.

3.4.2 Autorização de curso

Os cursos de graduação das IES não autônomas necessitam ser autorizados pelo Poder Público para poderem ser oferecidos. Exceções a essa regra são os cursos de Direito, Medicina, Odontologia e Psicologia, que necessitam de autorização mesmo nos casos de IES autônomas. As universidades e os centros universitários, assim como as faculdades que tenham conquistado autonomia, não precisam solicitar autorização para oferecer cursos, os processos destas instituições são denominados atos de "criação de curso".

3.4.3 Reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso

Depois de autorizado ou criado, para que o diploma seja emitido a um egresso de determinado curso de graduação, esse curso necessita ter sido reconhecido pelo Ministério da Educação. O reconhecimento é concedido após ter sido feita visita por comissão avaliadora, seguindo os procedimentos do Sinaes. É necessário que o conceito atribuído pela avaliação seja igual ou superior a três, além de ter cumprido com todos os requisitos legais ou normativos, podendo o Poder Público definir outras exigências, conforme a política traçada para a área. Como o reconhecimento tem prazo limitado, ele necessita ser renovado ao término da validade do reconhecimento anterior. Só têm validade, no Brasil, diplomas emitidos de cursos reconhecidos ou com reconhecimento renovado, dentro da validade do ato autorizativo. O reconhecimento de curso também se aplica aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Neste caso, os cursos são avaliados pela Capes e, diante do resultado satisfatório da avaliação, que resulta na sua recomendação para o reconhecimento, este ato é emitido pelo Conselho Nacional de Educação, em parecer que deve ser aprovado pela sua Câmara de Educação Superior.

3.5 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)

Orientações mandatórias, mesmo as instituições de Educação Superior detentoras de autonomia, que definem os elementos básicos constituintes de um determinado

curso de graduação. São deliberadas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), que adotou uma orientação comum, buscando garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições ao elaborarem suas propostas curriculares. AS DCNs não podem ser confundidas com um currículo mínimo nem básico. São orientações para a elaboração dos currículos que visam assegurar que diferentes cursos da mesma terminalidade possam formar egressos com perfis compatíveis. As Diretrizes Curriculares Nacionais são referenciais para a elaboração do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Há diretrizes por curso e também diretrizes gerais, como as Diretrizes para a Formação dos Profissionais do Magistério.

3.6 Pós-graduação *lato sensu*

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), ao definir a abrangência da Educação Superior, no inciso III do art. 44, define também a pós-graduação. Esse inciso, além do mestrado e doutorado, que são considerados a pós-graduação *stricto sensu* (propriamente dita), inclui também "cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação" (BRASIL, 1996a). Isto é, pode-se dizer que todos os cursos e programas ofertados a candidatos diplomados em cursos de graduação, exceto os de mestrado e doutorado, podem ser considerados pós-graduação *lato sensu* (em sentido amplo). É importante considerar que, por uma questão mercadológica, muitos cursos de especialização começaram a ganhar outros nomes como MBA (*Master in Business Administration*), MBE (*Master in Business Engeenering*). Assim, apesar de, no nome promocional desses cursos, aparecer a palavra "*Master*", estes são cursos de especialização. Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, como indica a expressão latina, não são considerados graus acadêmicos, e, portanto, não fazem jus a diploma, mas a certificado de conclusão.

Um caso específico da pós-graduação *lato sensu* são os programas de residência médica ou congênere na área da Saúde, como as residências multiprofissionais. Estes casos oferecem certificado de especialidade, conferindo, assim, uma habilitação profissional. Também conferem habilitação profissional os cursos de especialização nas áreas de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, apesar de essas áreas também poderem ser objeto de cursos de graduação, conforme o art. 64 da LDB (BRASIL, 1996a).

3.7 Pós-graduação *stricto sensu*

É a pós-graduação propriamente dita, ou seja, voltada à formação acadêmica. Trata-se, pois, dos mestrados e doutorados. Inicialmente, os mestrados e doutorados eram encarados como a formação de cientistas. Hoje, com a existência de mestrados e também de doutorados profissionais nos mesmos moldes de outros países, o Brasil adotou a possiblidade de essa formação acadêmica ter um enfoque mais voltado ao mercado de trabalho e às necessidades da economia, associando essa formação à busca de respostas a problemas específicos dos setores da economia nacional. Assim, passou-se a distinguir os mestrados e doutorados acadêmicos como aqueles que são voltados à pesquisa científica e os mestrados e doutorados profissionais, voltados à construção de projetos aplicados ao contexto de atuação profissional.

Essa distinção entre pós-graduação *stricto sensu* acadêmica e profissional é significativa na política de avaliação dos programas de pós-graduação, havendo critérios distintos para cada um dos tipos de curso. Por outro lado, do ponto de vista legal, da validade acadêmica, não há diferenciação. Assim, um estudante que tenha feito um mestrado profissional poderá ingressar em um doutorado acadêmico e vice-versa. Também, do ponto de vista da titulação dos professores universitários, não há diferenciação entre os dois tipos. Desse modo, quando a legislação diz que uma universidade deverá ter no mínimo um terço de seu corpo docente com titulação de mestrado ou doutorado, não é feita a distinção entre doutores egressos de cursos acadêmicos e profissionais.

A política de pós-graduação *stricto sensu* tem como principal ator a Capes, que elabora os Planos Nacionais de Pós-Graduação. Destaca-se, nessa política, o entendimento de que um curso de mestrado ou de doutorado deve ser oferecido por uma instituição de Ensino Superior ou de pesquisa e submeter sua proposta à avaliação da Capes, para que a esta recomende a autorização para a abertura dos cursos ao Conselho Nacional de Educação.

3.8 Pós-doutorado

Trata-se de um período de estudo ou pesquisa que a pessoa com título de doutor faz em instituição diversa da sua com vistas ao aperfeiçoamento. É chamado também de estágio pós-doutoral. Não se trata de um título acadêmico, podendo o doutor fazer diversos estágios durante sua vida de pesquisador. A política de pós-graduação, especialmente a partir dos dois últimos Planos Nacionais de Pós-Graduação,

tem incentivado a prática de estágios pós-doutorais com o intuito de fortalecer e incentivar a formação de redes de pesquisa, bem como a internacionalização da pesquisa brasileira. Quando o pesquisador já tem o título de doutor há mais de 10 anos, o estágio pós-doutoral é chamado de estágio sênior.

3.9 Educação a distância

Segundo o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, a educação a distância é uma modalidade de ensino, na qual:

> [...] a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Pode-se diferenciar a política geral para a Educação Superior a distância por normativas que vão desde o credenciamento institucional para a oferta de cursos a distância até a definição do percentual da modalidade que pode ser utilizada em cursos presenciais. A legislação brasileira não coloca barreiras absolutas para o uso da modalidade a distância nos cursos de graduação, uma vez que o problema maior não é se um curso pode ou não ser a distância, mas a definição do que pode ou não ser a distância em cada curso. A política de educação a distância tem tido dois interlocutores principais: a Associação Universidade em Rede (UniRede), que congrega as instituições de Educação Superior públicas, e a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), que abrange tanto indivíduos como instituições privadas e públicas. Desde 2004 tem sido implementada uma política de educação a distância específica para as IES públicas, que culminou na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

3.10 Extensão universitária

A extensão universitária é o ponto de contato mais direto da Instituição de Educação Superior com a comunidade externa. Segundo o Fórum de Pró-Reitores

de Extensão das Universidades Públicas, a extensão é "um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade" (FORPROEX, 2012, p.28). Ainda que o ensino e a pesquisa permitam que o conhecimento seja produzido e disseminado, é pela extensão que ele passa a ser colocado mais diretamente à disposição da sociedade. A definição exata do que seja a extensão universitária é bastante controversa, pois ela não se refere somente às atividades propriamente oriundas do que é produzido na universidade. Há os cursos de extensão, que têm a tônica da educação para toda a vida, mas também são importantes as atividades de cunho cultural e a prestação de serviços.

O PNE, fazendo eco a um processo de discussão da área da extensão universitária, incorporou em suas metas a inserção de 10% dos créditos dos cursos de graduação serem relativos à extensão. Isso significa uma carga bastante grande, que, muitas vezes, excede até mesmo a carga horária prevista para o estágio obrigatório. Independentemente da viabilidade da proposta, ela aponta para um aspecto importante: o fato de que não basta simplesmente a instituição promover a extensão, ela deve estar presente em todos os cursos e deve ter eco na formação dos alunos.

3.11 Políticas de desenvolvimento da pesquisa

A formulação de políticas de pesquisa é muito tardia no Brasil. Isso decorre, em boa parte, do aparecimento de universidades dedicadas à pesquisa somente no século XX e, mais ainda, pelo fato de as principais instituições que puderam alavancar esse processo, o CNPq e a Capes, somente terem sido criadas em 1951. Pode-se dizer que só se consolida uma política de desenvolvimento da pesquisa a partir do regime militar (1964-1985). O viés desenvolvimentista assumido pelo governo brasileiro nos anos 1960 e 1970 contribuiu em muito para isso. A área de Ciência e Tecnologia começou a fazer parte dos planos nacionais, de fato, a partir do I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND) (BRASIL, 1971a), elaborado para o triênio 1972-1974, e do decorrente I Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (I PBDCT), que explicitava a política científica e tecnológica, elaborado para o período de 1973-1974 (BRASIL, 1973).

Seguiram-se outros dois Planos Nacionais de Desenvolvimento e seus respectivos Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico abrangendo os períodos de 1975-1979 e 1980-1985. O enfoque principal era implementar uma

política científica e tecnológica, de forma a reforçar a capacidade tecnológica da empresa nacional. Com a instalação do primeiro governo civil após o regime militar, foi criado o Ministério da Ciência e Tecnologia. Nesse período, foi elaborado o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND-NR) (BRASIL, 1985) para o período de 1986 a 1989 e também o Plano de Ação Governamental (PAG) (BRASIL, 1987) para o período de 1987 a 1991, cujas prioridades eram, além da eliminação dos desequilíbrios sociais, o desenvolvimento tecnológico e a formação de recursos humanos. A partir desse momento, são organizadas as Conferências Nacionais de Ciência e Tecnologia, ocorrida a primeira em 1985 e a segunda em 2001. No primeiro governo Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006), foi proposta a Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (PNCT&I) e realizada a 3ª Conferência Nacional de CT&I, em novembro de 2005. A seguir, dando continuidade às ações anteriores, foi elaborado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia o Plano de Ação em Ciência, Tecnologia & Inovação (PACTI) para o período 2007-2010, definindo iniciativas, ações e programas para enfatizar o papel da CT&I no desenvolvimento do País. A 4ª Conferência Nacional de CT&I, em maio de 2010, manteve-se alinhada às prioridades de ação do PACTI 2007-2010, o que resultou na elaboração do "Livro Azul", que sintetiza as principais contribuições do evento, cujo pano de fundo foi o desenvolvimento sustentável e a inovação. O PACTI dá origem, em 2011, ao documento denominado Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI). Dentro da ENCTI foram selecionados alguns programas prioritários, que envolvem cadeias importantes para impulsionar a economia brasileira: tecnologias da informação e comunicação, fármacos, complexo industrial da saúde, petróleo e gás, complexo industrial da defesa, aeroespacial e ainda áreas relacionadas com a economia verde, energia limpa e desenvolvimento social e produtivo. Também são esboçadas as linhas de ação e os eixos estratégicos, em que a CT&I figura como eixo estruturante do desenvolvimento do Brasil (BRASIL, 2012a).

Em 2016, foi publicada nova edição da Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI), em continuidade ao trabalho construído no período. Esse documento buscou afirmar a consolidação do Sistema Nacional de Ciência Tecnologia e Inovação, que engloba as Instituições de Ciência Tecnologia e Inovação (ICT), as entidades de gestão pública e as empresas. Todo esse conjunto de documentos traduz a tentativa de criar um processo sistêmico de geração de ciência e tecnologia, que tem seus percalços no Brasil muito em função da articulação ainda incipiente entre o

setor acadêmico e o setor empresarial, de forma que a pesquisa se torna basicamente dependente do financiamento estatal, sempre sujeito às turbulências políticas e fiscais.

4 DIRECIONAMENTOS POLÍTICOS

Os direcionamentos políticos são o campo das disputas e tendem a ser ressonância dos grupos hegemônicos em determinados períodos históricos. Trata-se das *politics*. Tais direcionamentos são formas de dar materialidade aos princípios legais e constitucionais, ainda que dentro dos vieses interpretativos das correntes políticas representadas nos governos de plantão.

Neste eixo, são apresentados os principais elementos desenvolvidos na Educação Superior brasileira, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Trata-se de alguns desdobramentos de princípios constitucionais e legais e também da materialização de ações políticas na forma de programas governamentais. Alguns desses direcionamentos são filosóficos (Educação como direito), outros são intenções políticas previstas, mas ainda não realizadas (Sistema Nacional de Educação), outros se materializaram de forma mais consistente, passando por decisão do Congresso Nacional (qualidade da Educação Superior, democratização da Educação Superior) ou pelo Conselho Nacional de Educação (formação de professores para a Educação Básica) e outros são ações mais pontuais, ou porque temporários (expansão da Educação Superior pública) ou porque dependentes de financiamento específico sem garantias de perenidade (Universidade Aberta do Brasil) ou, ainda, organizados de modo um tanto disperso (formação de profissionais da Educação Superior; financiamento da Educação Superior; expansão da Educação Superior privada). Essa classificação é um tanto grosseira, pois os aspectos de perenidade, organização e sustentação das políticas não dependem somente da sustentação jurídica, mas, principalmente, das disputas políticas e das forças sociais que se embatem na construção e viabilização desses direcionamentos políticos.

4.1 Educação como direito

Embora o direito à Educação esteja presente desde a primeira constituição brasileira, considera-se que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) seja um marco nesse aspecto. Ao definir, em seu art. 6º, a Educação como direito social e ao tratar o todo da Educação, desde a Educação Infantil até os níveis mais elevados dela em uma

seção única (seção I do capítulo III do título VIII), estende a compreensão de toda a Educação como direito. O direito à Educação Superior é um caso específico, pois coerentemente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), a Constituição Federal vincula o acesso a esse direito "à capacidade de cada um" (art. 208, inciso V). A partir desse ordenamento jurídico, a Educação Superior não pode mais ser interpretada como um privilégio, pois é um direito adquirido por aquele cidadão ou cidadã que a tenha alcançado por seus méritos e capacidades. As consequências dessa interpretação não são desprezíveis. Assim, ao alcançar o direito de estudar no Ensino Superior, um aluno não pode ser simplesmente abandonado à sua própria sorte. Sendo um direito, cabe à instituição de ensino garantir os meios para que ele acompanhe o curso. Isso não significa a garantia da diplomação, mas dos meios para atingir a diplomação. Nessa linha, os instrumentos de avaliação de cursos e de instituições têm analisado a existência de serviços psicopedagógicos, bem como instrumentos institucionais de inclusão.

4.2 Sistema Nacional de Educação

Conceito introduzido na Constituição Federal a partir da Emenda Constitucional nº 59, ao mudar a redação do art. 214. Tal modificação propõe que o objetivo do Plano Nacional de Educação será "articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração" (BRASIL, 2009a). Essa proposição decorre da compreensão de que a Educação não é algo que se possa pensar isoladamente, como se o país fosse um arquipélago, com apenas a junção dos entes federados, fazendo cada um o que bem entende em matéria de Educação. Parte do princípio de que a Educação é e deve ser uma agenda nacional. Afinal, não há desenvolvimento sem Educação. Apesar de ser uma república federativa, a estrutura estatal brasileira é fortemente centralizada, talvez em decorrência do período imperial. Por outro lado, isso ajuda a evitar que os entes federados se comportem como se tivessem soberania própria. Um dos problemas de lidar com as relações entre os entes federados é a garantia da identidade de cada um, o que não precisa constituir-se em uma disputa entre eles. A Constituição de 1988 e a LDB ratificaram a coexistência dos sistemas de educação federal, dos estados e do Distrito Federal, facultando ainda a criação de sistemas municipais de Educação. Mas, sabiamente, incluiu-se nela o conceito de "regime de colaboração".

A Constituição Federal de 1988 indica que a relação entre os entes federados não é hierárquica, mas deve ocorrer segundo um regime de colaboração. Disso se depreende que cada sistema (no caso da Educação, pensa-se nos sistemas Federal, Estaduais e Municipais) deve ter definições solidárias, indicando um processo de complementaridade e solidariedade entre os sistemas. Isso não suprime os ordenamentos hierárquicos definidos por lei, mas aponta que, para todos os outros, a construção deve ser feita colaborativamente entre os sistemas.

Como o regime de colaboração não tem regras explícitas, muitas vezes a disputa entre os entes federados gera problemas para a definição de normas e procedimentos. Portanto, o Regime de Colaboração é muito mais um indicativo do espírito da relação entre os sistemas e a semente da concepção de um Sistema Nacional de Educação não centralizador.

Como aponta Cury (2010), a construção do regime de colaboração é um processo que se faz a passos lentos e com muita negociação. Compreende-se que um sistema é uma combinação de partes reunidas para concorrerem a um resultado ou a formarem um conjunto, e, quando se fala de sistema, não se está falando necessariamente da estrutura organizacional, mas do funcionamento. Cabe ao Ministério da Educação orquestrar o processo de articulação entre os sistemas. Para o funcionamento efetivo do Sistema Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Educação, certamente reformulado para dar conta dessa nova realidade, deve ser fortalecido no seu papel normativo, deliberativo e consultivo. Não se trata de criar um único sistema, mas de consolidar um sistema de sistemas. Dourado (2015) fala de "descentralização qualificada" como marca de um Sistema Nacional de Educação cuja missão é a oferta educacional que equilibra qualidade com equidade e identidade nacional com identidade local. Assim, entende-se que a proposição de um SNE passa por uma releitura da própria LDB, o que levaria necessariamente à inclusão de um capítulo sobre o Sistema. Inspirado no PNE, o SNE deverá contemplar referenciais nacionais de qualidade para: a) uma base nacional comum que oriente a formação docente e os processos de avaliação de aprendizagem; b) a estrutura e o funcionamento de estabelecimentos escolares; c) orientar a função supletiva da União; d) a valorização profissional e a avaliação institucional – e diretrizes nacionais para a carreira e condições de trabalho; e) a gestão democrática, no seu sentido amplo, incluindo o funcionamento de conselhos, fóruns, instâncias de negociação e as conferências de Educação.

A instituição do SNE necessita passar pela aprovação de uma Lei de Responsabilidade Educacional (a regulamentação do inciso V do art. 23 da Constituição Federal de 1988) que torne os mecanismos de colaboração claros e obrigue os entes federados a responder pela Educação. A partir disso, pode ficar bem definido em que consiste a função supletiva da União, frente a uma incapacidade justificada de o ente federado não dar conta de um padrão mínimo de qualidade definido.

4.3 Qualidade da Educação Superior

A Política de Qualidade da Educação Superior é definida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004b). A partir dela, o Brasil claramente optou por um processo de avaliação e não de acreditação. O Sinaes é constituído por um conjunto de três avaliações. Com o objetivo de avaliar a qualidade dos cursos de graduação, o Sistema prevê dois processos avaliativos. O primeiro é o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Enade), que visa avaliar o resultado do curso no conjunto de seus estudantes. O segundo processo é a Avaliação dos Cursos de Graduação, que ocorre a partir da autoavaliação do curso, seguido da visita de uma comissão de avaliação constituída por pares avaliadores (professores universitários do mesmo curso ou de curso da mesma área). Com o objetivo de avaliar a qualidade institucional, foi instituída a Avaliação das Instituições de Educação Superior (IES), que também deve ser iniciada com um processo de autoavaliação institucional (neste caso, tratada com mais ênfase que a avaliação dos cursos), seguida pela visita de uma comissão de avaliação. Tanto a visita de avaliação dos cursos como a das instituições são baseadas em instrumentos de avaliação que norteiam o papel da comissão avaliadora (BRASIL, 2004b).

Adquire importância nesse processo a avaliação interna, ou seja, a autoavaliação, que se configura num processo contínuo de construção de conhecimentos sobre a própria realidade institucional, a fim de compreender os significados do conjunto das atividades desenvolvidas para melhorar a qualidade educativa, alcançar maior relevância social, identificar pontos fracos, fortes e potenciais e estabelecer estratégias de superação de problemas. Para isso cada IES necessitou criar sua Comissão Própria de Avaliação (CPA), responsável por gerenciar o processo avaliativo de modo autônomo em relação à gestão institucional.

O Sinaes prevê que cada avaliação (do desempenho dos estudantes, dos cursos e das instituições) seja expressa em conceitos graduados em ordem crescente de qualidade, de 1 a 5, sendo que somente os conceitos 3, 4 e 5 expressam qualidade aceitável (BRASIL, 2004b).

No caso de avaliação com resultado inferior a 3, a IES ou o curso deverá assinar um Protocolo de Compromisso no qual serão definidas as fragilidades a serem superadas e o prazo para o saneamento dessas deficiências. Após esse prazo, é feita nova visita de comissão avaliadora para avaliar o todo da IES ou do curso. O resultado desse novo processo avaliativo é remetido ao órgão regulador para as devidas providências.

Como a avaliação no âmbito do Sinaes não confere um "selo de qualidade", isto é, não se trata de um processo de acreditação, a forma de estabelecer consequência para os processos avaliativos foi vinculá-los aos processos de regulação. Pela maneira como foi desenhado o Sinaes, a vinculação com a regulação tornou-se obrigatória. Na tentativa de criar formas de obrigar as IES a se submeterem ao processo avaliativo, o meio mais fácil foi vinculá-la ao processo regulatório. Desse modo, apesar de a intenção inicial ter sido criar um processo de avaliação autônomo, a execução do Sinaes transformou-se em um processo regulatório que se baseia na avaliação, que é feita em função do processo regulatório (NUNES, 2012). Normatiza a Lei nº 10.861/2004 que a avaliação será o referencial básico para os processos de regulação e supervisão da Educação Superior (BRASIL, 2004b).

O Sinaes é coordenado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), e a execução dos processos é feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em função dos processos regulatórios e de supervisão, que são consequência dos processos avaliativos, também têm papel importante o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Secretaria do Ministério de Educação responsável pela regulação da Educação Superior. Em certa época, essa Secretaria era a Secretaria de Educação Superior (Sesu) e também a Secretaria de Educação a Distância (Seed), mas, a partir de 2016, passou a ser a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres).

A política de qualidade da Educação Superior tem uma repercussão também regional (no sentido de região continental). Trata-se do Sistema de Acreditação de Cursos Universitários do Mercosul (Sistema Arcu-Sul). Ainda que não tenha impacto direto no processo de avaliação nacional, os dois processos estão relacionados, pois o convencionado no Mercosul é que a avaliação do Arcu-Sul deve obedecer a critérios

superiores aos aplicados nos sistemas nacionais. A implicação desse sistema tende a ser sentida na migração de cidadãos dos países vizinhos ou no retorno de brasileiros que foram fazer seu curso superior em algum país do Mercosul ou Associado. A Resolução nº 03/2016, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2016c), e a consequente adoção da Plataforma Carolina Bori para os processos de revalidação de diplomas de graduação e reconhecimentos de títulos de pós-graduação mudam o ordenamento tradicional para isso, vinculando a concessão da revalidação à qualidade do curso e da instituição de origem e não à similitude com os cursos brasileiros. Nesse sentido, determinou-se que os cursos acreditados no âmbito do Sistema Arcu-Sul terão sua análise abreviada, pois se entende que já foram avaliados quanto à sua qualidade, não necessitando de um novo processo detalhado de avaliação.

4.4 Formação de professores para a Educação Básica

A formação de professores para a Educação Básica, no Brasil, deve ser em nível superior, em cursos de licenciatura. Em alguns países, a formação de professores é uma formação posterior ao Ensino Médio, não equivalente à formação universitária, como no caso da Argentina. Já no continente europeu, dentro do espírito do Acordo de Bolonha, a formação de professores se dá no segundo ciclo de formação, que corresponde ao mestrado. Cabe aqui, também, o esclarecimento de que a denominação "licenciatura" para os cursos de formação de professores é exclusiva do Brasil.

Nos países de língua portuguesa e de língua espanhola há cursos denominados "licenciatura", mas estes não estão associados à formação de professores. Há casos, como no Chile, por exemplo, em que, para se cursar um curso de Pedagogia, que é a denominação para cursos de formação de professores, o estudante deve ter obtido anteriormente um grau de licenciado. Assim, por exemplo, para ser professor de Física, o estudante deverá ser licenciado em algum curso na área de Ciências para seguir seus estudos de Pedagogia em Física. No caso europeu, comumente o primeiro ciclo de formação superior conduz a um grau de licenciado em alguma área. Já a formação profissional, que poderá ser como professor ou profissional habilitado, será concedida a partir do segundo ciclo (mestrado).

Até a LDB de 1996 (BRASIL, 1996a), entendia-se que a formação para atuação no Ensino Fundamental seria de nível médio. Observa-se, na letra da lei, que há uma

disputa presente. Por um lado, há a preconização de que todos os professores da Educação Básica deverão ter curso superior, o que, inclusive, era corroborado pelo § 4.º do art. 87 (revogado em 2013), que dizia que ao final da "década da educação" (leia-se até 2006) somente seriam admitidos professores com formação superior. Por outro lado, o art. 62 da mesma lei ainda mantém a possibilidade de formação em nível médio para a Educação Infantil e para os primeiros cinco anos do Ensino Fundamental.

A formação de professores da Educação Básica é um dos grandes problemas da política educacional brasileira, pois diante dos notórios maus resultados do Brasil no desempenho dos estudantes da Educação Básica, normalmente se aponta que uma das principais causas é a deficiente formação dos professores. A proposição de que a formação seja de nível superior vai ao encontro de uma formação mais adequada. Por outro lado, uma vez que a maior parte das matrículas na Educação Superior seja em instituições privadas, e a maior parte destas em instituições pequenas (faculdades), sem compromisso com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, vários estudos (GATTI; NUNES, 2009) têm indicado que a formação desses professores é deficiente, sendo fortemente teórica e pouco adequada para o enfrentamento das problemáticas próprias da escola real.

Uma outra face desse problema é que, embora tenha uma oferta de vagas suficiente para a formação de professores, especialmente em algumas áreas (Física, Química, Matemática, Geografia), o número de egressos dos cursos de licenciatura é inferior à necessidade de professores nas escolas. Esse fato vem se agravando com a diminuição da procura por cursos de licenciatura e, consequentemente, com a diminuição da própria oferta de vagas. A diminuição da oferta tem a ver com a mercantilização da Educação Superior, como aponta Vieira de Sousa (2015). Um dos efeitos nefastos disso é o fechamento de cursos com boa qualidade acadêmica (e por isso um pouco mais caros) diante da concorrência com cursos de baixa qualidade, mas extremamente baratos (presenciais ou a distância), especialmente na área de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), que são mais dispendiosos. A criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia tende a amenizar o problema, mas custará um certo tempo para que se possa perceber sua influência no quadro geral. A dificuldade de atração dos estudantes para cursos de licenciatura é também decorrência dos problemas gerais da Educação brasileira, entre eles a baixa remuneração dos professores nos sistemas públicos. É nesse sentido que o PNE 2014-2024

coloca, entre suas metas, a correção da remuneração de professores para chegar a níveis compatíveis com outras profissões com o mesmo nível de formação.

Em 2015, o Conselho Nacional de Educação publicou uma resolução estabelecendo as diretrizes nacionais para a formação dos profissionais da Educação (Resolução CNE/CP nº 2/2015) (BRASIL, 2015). Tal Resolução aponta fortemente para o aspecto prático da formação de professores, devendo esta estar em consonância direta com os sistemas de ensino. Além disso, a Resolução aumentou a carga horária mínima dos cursos de licenciatura para 3.200 horas (antes era de 2.800 horas), obrigando os cursos a terem, no mínimo, 4 anos de duração. Essa Resolução dá uma resposta clara também a um problema que vinha se arrastando a muitos anos, que é a formação de professores, principalmente para os Cursos Técnicos ou mesmo para o Ensino Regular, especialmente em áreas em que a falta de professores é mais significativa, dando diretrizes claras para cursos de formação pedagógica a não licenciados (BRASIL, 2015b).

Uma novidade incluída nessa resolução foi o desenho de cursos de "segunda licenciatura". Trata-se de uma solução para o caso de professores já licenciados que queiram vir a ter formação para atuarem na docência de área diferente da sua formação original. A Resolução permite que a IES organize um projeto pedagógico específico para dar essa formação em cursos de duração menor (dois anos e meio a três anos).

De qualquer forma, nota-se que não há uma sólida política de formação de professores para a Educação Básica, uma vez que compete aos sistemas traçarem suas políticas e, não poucas vezes, o fazem sem uma orquestração com as instituições formadoras. A criação da Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2016b), que instituiu os Fóruns Permanentes de Formação Docente, que congrega, em cada estado, o sistema estadual, os sistemas municipais e as instituições de formação (no caso, as IES públicas e comunitárias), foi uma tentativa nessa direção. Os resultados disso dependeram da capacidade de articulação em cada estado. De qualquer forma, a ênfase dada nesse processo foi a formação de professores em exercício (que tinham somente formação em nível médio ou que não tinham a licenciatura na área em que atuavam no magistério), e pouco se avançou em um planejamento para o futuro da formação.

4.5 Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Apesar de o nome indicar uma universidade, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) consiste em uma política de fomento à oferta de cursos a distância por instituições públicas

de Educação Superior. A criação da UAB decorreu de um movimento das universidades públicas pela educação a distância. Trata-se de uma resposta ao movimento das universidades públicas, iniciado na década de 1990, pelo consórcio BRASILEAD, que congregava as faculdades de Educação das universidades públicas, depois pela UniRede, que surgiu como um consórcio de instituições públicas, transformado posteriomente em consórcio (inicialmente) e depois como associação de IES públicas (PRETI, 2009). O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, e tem como objetivos (art. 1º):

> I – oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
>
> II – oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
>
> III – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
>
> IV – ampliar o acesso à educação superior pública;
>
> V – reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
>
> VI – estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
>
> VII – fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006b).

A UAB tem feito o fomento através do repasse de recursos para a oferta de cursos e pagamento de bolsas a professores e tutores e, em alguns casos, a alunos. A dependência desse suporte, especialmente o pagamento de bolsas a tutores, tem sido o principal entrave para a oferta regular de cursos a distância pelas universidades públicas.

O Sistema UAB é também citado no PNE 2014-2024, especificamente na Estratégia 12.2, ou seja, como uma das estratégias para alcançar a massificação da oferta de Educação Superior, de modo que essa massificação possa uniformizar a expansão em todo o território nacional.

4.6 Formação de profissionais da Educação Superior

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) define, em seu art. 66, que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, 1996a). Esse artigo denota que os professores do Ensino Superior devem ser preparados em nível de pós-graduação, embora haja interpretações de que isso não venha a significar que necessariamente devam ter formação pós-graduada. Tal interpretação visa favorecer uma política mais branda com relação à titulação do corpo docente das Instituições de Educação Superior.

Um aspecto não previsto na legislação e não trabalhado na maioria dos programas de pós-graduação, especialmente os programas *stricto sensu*, é a formação pedagógica para o Ensino Superior. Privilegia-se, no Brasil, a formação científica e investigadora do professor da Educação Superior, sem haver uma ação clara com vistas à qualidade didática no trabalho do docente.

4.7 Financiamento da Educação Superior

Como a Educação Superior tem uma forte presença do setor privado, o tema do financiamento tem que ser abordado levando em consideração também os processos próprios desse setor. Não se pode negligenciar que, apesar de a liberdade acadêmica ser um dos princípios basilares da Educação Superior, como aponta Franco (2016), o fato de a Educação Superior ser financiada por fundos públicos ou estar dependente das forças do mercado acaba por influenciar os rumos das atividades acadêmicas da universidade.

Na matriz orçamentária das instituições públicas de Educação Superior, o que pesa mais é o pagamento de pessoal, pois inclui, além dos efetivos, também o pessoal aposentado, e, para o repasse de recursos, entram basicamente os elementos vinculados à graduação. Há um escalonamento de valores conforme o tipo de curso, de modo que aqueles cursos mais centrados nas atividades de sala de aula, como os das Ciências Humanas ou Sociais Aplicadas, necessitam um aporte muito menor que os cursos da área da Saúde, que, além de exigirem laboratórios e áreas especializadas, exigem uma relação de alunos por professor muito menor. É preciso ter presente que a Educação nos estabelecimentos oficiais é necessariamente gratuita, como reza a Constituição Federal.

O financiamento da pós-graduação é executado principalmente a partir da Capes, podendo haver também aporte de recursos de agências de fomento

federais ou estaduais. Já a pesquisa, para além do financiamento vinculado à pós-graduação, é feita a partir de repasses das agências de fomento de pesquisa e, em uma pequena parte, a partir de repasse de recursos da esfera privada para as instituições. Note-se que esses dois últimos aspectos (financiamento da pós-graduação e da pesquisa) são centradamente voltados às universidades, pois elas é que têm a determinação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É por isso que, se for feita a comparação entre o custo de um curso superior em uma faculdade privada (baseado na soma das mensalidades pagas pelo aluno) e o custo de um aluno em uma universidade federal (normalmente calculado pelo montante recebido pela universidade dividido pelo número de alunos), o resultado será muito discrepante. Já se for feito o expurgo do investimento em pesquisa e pós-graduação, vê-se que, normalmente, o valor investido pelo Governo Federal por aluno é menor ou, no máximo, aproximado ao que é pago pelo aluno na instituição privada. Claro que nenhum dos cálculos é completamente justo, pois a qualidade do ensino nas universidades está exatamente no fato de haver a interpenetração entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A Constituição Federal de 1988 veda o repasse de recursos públicos para o ensino de instituições não públicas. Algo que tende a mudar a partir da aprovação da chamada Lei das Comunitárias (Lei nº 12.881/2013), que as classifica como públicas não estatais e abre essa possiblidade, ainda que com uma série de restrições (BRASIL, 2013). No entanto, o financiamento da pós-graduação, tanto nas instituições públicas como nas privadas, é essencialmente estatal.

Como o setor privado depende basicamente das mensalidades pagas pelos estudantes, não havendo, normalmente, outras formas de arrecadação de recursos pelas IES, elas se tornaram fortemente dependentes das formas de financiamento público para os estudantes. Uma das formas desse financiamento é o Programa Universidade para Todos (Prouni), mas que tem pouco impacto nas finanças das IES, pois ele é uma contrapartida de isenções fiscais concedidas às IES. Um caso diferente é Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que representa uma garantia de pagamento das semestralidades ou anuidades, já que são repassadas diretamente do agente financiador para a IES. Isso tem grande impacto nas instituições, uma vez que a inadimplência é um fenômeno grave em todo o mundo quando se trata de pagamento do ensino superior privado.

4.8 Expansão da Educação Superior pública

Nas últimas cinco décadas, a Educação Superior pública teve uma expansão tímida. Ainda que em termos percentuais, especialmente nas instituições federais, o número de matrículas tenha se mantido em constante crescimento, isso não é suficiente para que o quadro de enorme concentração das matrículas da Educação Superior nas instituições privadas se altere. Isso porque a taxa média de crescimento das matrículas nas instituições privadas é maior que das públicas. Após a Constituição de 1988, houve dois movimentos significativos de impulso à criação de vagas novas nas instituições de Educação Superior. Trata-se do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que deu origem aos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. Um elemento importante presente nos dois programas é a interiorização da oferta de Educação Superior pública.

4.8.1 Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)

Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tinha como diretrizes:

> I – redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
>
> II – ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de Educação Superior;
>
> III – revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
>
> IV – diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
>
> V – ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
>
> VI – articulação da graduação com a pós-graduação e da Educação Superior com a Educação Básica (BRASIL, 2007b).

O programa estruturou-se como um sistema de apoio a projetos que as universidades federais submetiam ao Ministério da Educação. Os projetos implicavam expansão física e de pessoal, sempre atrelada ao aumento das vagas e às demais diretrizes do Programa. Cada instituição submeteu um projeto, conforme sua visão, sendo que a maioria significou a abertura de novos *campi*, levando à interiorização da oferta de cursos superiores, além de expansão na própria sede, bem como o incremento da estrutura física das universidades federais.

Durante a vigência do Programa, houve a criação de cerca de 120.000 novas vagas na Educação Superior pública federal. No entanto, considerando a necessidade de matrículas na Educação Superior, conforme os Planos Nacionais de Educação (seja o vigente à época, seja o aprovado em 2014), no cenário nacional esse aumento pouco representou para a mudança da distribuição de vagas entre os setores público e privado.

Outro dado interessante é que o número de universidades federais passou de 45, em 2004, para 59, em 2010. O Reuni também significou uma forte interiorização da oferta de Educação Superior pública tanto pela abertura de novas universidades federais fora dos grandes centros urbanos como pela abertura de *campi* das universidades existentes distantes de suas sedes.

4.8.2 Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 Escolas Técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da Educação Profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento.

São 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

Essa Rede ainda é formada por instituições que não se transformaram em Institutos Federais, mas que também oferecem Educação Profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

Do ponto de vista da Educação Superior, a expansão da Rede de Educação Profissional tem significado mais pelo processo de interiorização do que pelo quantitativo. Em 2017, o número de matrículas no Ensino Superior na Rede de Educação Profissional representava 9% das matrículas na Educação Superior pública.

4.9 Expansão da Educação Superior privada

Ainda que não haja documento oficial da política brasileira definindo que o atendimento da necessidade de oferta da Educação Superior no Brasil seria feito essencialmente pelas instituições privadas, mesmo uma análise superficial dos dados numéricos revela essa opção. A literatura tem indicado que, após a Constituição Federal de 1988 tornar o ensino livre à iniciativa privada, houve um grande crescimento na abertura de instituições privadas em sentido estrito. O Brasil ainda está longe de alcançar índices de acesso à Educação Superior similares aos dos países da OCDE, no entanto é possível projetar a aproximação da taxa de cobertura preconizada no PNE 2014-2024 se forem mantidos os índices médios de expansão de matrículas na Educação Superior. É curioso observar que um país pobre, com uma população eminentemente pobre, tenha optado pela Educação Superior privada. Há vários fatores que podem ser analisados, a começar pela decisão já histórica de investir pouco recurso público em Educação Superior, o que limita a expansão desse setor. Por outro lado, mais recentemente, com as políticas eficazes de distribuição de renda, aumentando a parcela da população que compõe a classe média, associadas a políticas de financiamento da Educação Superior privada, permitiu-se que essa parcela da população acessasse a Educação Superior, mesmo a privada (embora haja indícios de que esse número venha a cair).

Constitucionalmente, instituições privadas não podem receber recurso público para o ensino. Então, o que se fez foi financiar os estudantes. O Fundo de Financiamento da Educação Superior (Fies), criado em 1999, foi modificado em 2010 de modo a permitir o financiamento, a juros subsidiados, de estudantes em instituições privadas. Assim como alguns programas semelhantes em outros países, como o instituído por governos democratas nos Estados Unidos, esse processo de financiamento torna-se um tanto problemático devido ao alto índice de inadimplência. Isso levou a novas modificações no Fies, principalmente a ocorrida em 2015, e a posterior, em 2019, diminuição do recurso disponível para o Fundo.

Em 2005, foi implantado o Programa Universidade Para Todos (Prouni), como um programa de bolsas de estudos integrais ou parciais em IES privadas. Esse programa tem um viés bem diferente do Fies, por ser baseado em isenções fiscais e não em concessão de recursos. Se, contabilmente, a isenção fiscal acaba sendo a mesma coisa que o financiamento, é importante considerar que os impostos e taxas de que foram isentas as IES privadas para participação do Prouni, em troca das bolsas integrais ou parciais, eram

impostos e taxas em boa parte questionados judicialmente ou com grandes históricos de sonegação, isto é, eram taxas e impostos que o Governo Federal tinha dificuldade em cobrar, e isso teve impacto mínimo no equilíbrio das contas governamentais. A contrapartida das instituições foi gerar as isenções de taxas e semestralidades para os alunos, perfazendo o atendimento, em 2018, de 417.276 estudantes universitários. Considerando este dado em relação ao número de matrículas na Educação Superior, isso representa aproximadamente 5% do total de alunos matriculados em 2018.

Um elemento importante no cenário da Educação Superior privada tem sido a criação de grandes grupos privados explorando a Educação Superior. Há grupos nacionais e também estrangeiros. Esses grupos têm absorvido muitas instituições isoladas ou mesmo grupos menores, criando uma concentração grande da oferta de Educação Superior privada em poucas mãos.

A convivência entre a iniciativa privada e a Educação não é, em si, incompatível, mas a história tem mostrado que o asseguramento da qualidade não tende a ser prioritário. Como aponta Dupas (2005), os grandes grupos econômicos tendem a fugir de suas responsabilidades sociais, priorizando o atendimento dos interesses dos acionistas. Isso é o que se observa com relação aos problemas ambientais e consequências que não têm impacto imediato. A experiência mundial, continua esse autor, tem mostrado que a autorregulação não tem eficácia real quando se trata do grande capital, pois as empresas privadas, por serem portadoras de grande ambivalência "de um lado, prometem segurança perfeita; de outro, abrem riscos de dimensões imensas e desconhecidas, explodem controvérsias éticas, ecológicas e políticas como a crise da vaca-louca, a gripe do frango, a epidemia de Aids, *etc*." (DUPAS, 2005, p. 270).

O Brasil, coerentemente com as conclusões das Conferências Mundiais de Educação da Unesco, tem mantido a compreensão de que a Educação não se constitui em um serviço comercial, mas em um bem público. No entanto, não se pode desconsiderar que há fortes pressões, sobretudo dos grupos financeiros privados, para que se mude essa interpretação.

4.10 Democratização da Educação Superior

O conceito de democratização nesse contexto é polissêmico. Pode-se encarar a democratização como o aumento das oportunidades, ou seja, o aumento da oferta da Educação Superior. Por outro lado, considera-se que a democratização

só é possível se houver também diversificação, aumentando as oportunidades de ingresso na Educação Superior daqueles que, historicamente, têm tido esse acesso negado. A expansão tanto pública quanto privada, ocorrida nos anos 2003 a 2015, teve o aspecto numérico claramente contemplado, apesar de não se ter atingido os índices considerados de massificação da Educação Superior (mais de 30% da população de 18 a 24 anos) (TROW, 1973). Porém, essa expansão foi acompanhada de políticas de ações afirmativas, com o intuito de diversificar o acesso à Educação Superior, permitindo que populações (não necessariamente minorias) que estavam fora dos bancos das universidades e faculdades pudessem ter acesso.

4.10.1 Ações afirmativas

Por definição, as ações afirmativas são políticas adotadas com o intuito de reparação de injustiças históricas relacionadas à promoção e manutenção de desigualdades sociais. As primeiras experiências de políticas de ações afirmativas remontam à Índia Colonial, com a criação de instrumentos de acesso das castas historicamente excluídas do acesso à Educação. As políticas de ações afirmativas na Educação Superior no Brasil tiveram, como ponto de origem, a busca de reparação do passado escravista, com a proposta de criação de cotas nas universidades para acesso dos negros descendentes de escravos. Sendo a maioria da população brasileira composta de negros e pardos, eles representam, historicamente, uma restrita minoria nas matrículas no Ensino Superior, o que denuncia o racismo presente no funcionamento social brasileiro.

Na discussão, no Congresso Nacional, do Projeto de Lei que deu origem à Lei nº 12.711/2012, logo foi introduzida uma modificação, incluindo a reparação social, sob o aspecto de que a exclusão no Brasil seria mais social do que racial, ainda que a população pobre seja maciçamente negra e parda (BRASIL, 2012b). A primeira iniciativa concreta de reserva de vagas para alunos pretos e pardos foi da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, que teve grande repercussão nacional e foi seguida por algumas universidades públicas Brasil afora. De qualquer forma, a partir de 2005, o Governo Federal passou a introduzir quesitos relativos à raça e à condição socioeconômica nas políticas de democratização da Educação Superior, como o Prouni e o Fies e, mais tarde, a partir da promulgação da Lei nº 12.711/2012, na distribuição de vagas nas instituições de Educação Superior federais. No caso do Prouni, sendo o público-alvo a população de baixa renda, houve a determinação de reserva de vagas desse programa para pretos, pardos e indígenas na proporção dessas populações na Unidade de Federação onde

se encontrava a IES. O corte socioeconômico do Fies era, na formulação de 2010, um pouco maior, mas também destinou vagas para pretos, pardos e indígenas.

Em 2012 foi aprovada a lei que determinou, por um prazo inicial de 10 anos, a reserva de 50% das vagas nos processos seletivos das instituições federais de Educação Superior para estudantes que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Esses 50% ainda foram especificados do seguinte modo: "50% deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita" (BRASIL, 2012b). Isso demonstra que, no debate durante a tramitação do projeto de lei, a tese da compensação pelo status socioeconômico teve mais aceitação do que a proposta inicial, de reserva de vagas por critério racial. No entanto, o critério racial não foi excluído, ficando a definição no art. 3º:

> Em cada instituição federal de Ensino Superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei (a reserva inicial de 50%) serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012b).

Em 2016, foram incluídas, na reserva de vagas, também as pessoas com deficiência.

4.10.2 Assistência estudantil

A partir de um movimento feito pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (Andifes), que resultou em uma publicação em 2008, o Governo Federal criou, pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2010b). Este programa veio dar um caráter nacional a iniciativas que eram isoladas nas instituições federais de Educação Superior. Seus objetivos são: I – democratizar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da Educação Superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

As ações previstas nessa política devem englobar as seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

A implantação do PNAES faz muito sentido na articulação com as políticas de ações afirmativas. No entanto, o impacto de tal política não se fez sentir de modo amplo devido às carências previamente existentes nas universidades públicas brasileiras, como o *déficit* de moradia estudantil e os entraves legais para a execução de algumas ações relacionadas tanto a orçamento (transporte, atenção à saúde, esporte, creche) como à limitação da política de pessoal (apoio pedagógico e ações de inclusão).

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. *Dicionário de política*. 13. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2010.

BRASIL. [Constituição (1934)]. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. [Constituição (1937)]. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. [Constituição (1946)]. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro*: *Presidência da República, 1946*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 dez. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Emenda Constitucional nº 59*, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias[...] Brasília, DF: Senado Federal, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados: Senado Federal, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *II PNPG Plano Nacional de Pós-Graduação 1982-1985*. Brasília, DF: Capes, 1982. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *III PNPG Plano Nacional de Pós-Graduação 1986-1989*. Brasília, DF: Capes, 1986. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010*. Brasília, DF: CAPES, 2004a. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. Brasília, DF: CAPES, 2010a. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf. Acesso em: 04 ago. 2019

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *PNPG Plano Nacional de Pós-Graduação*. Brasília, DF: CAPES, 1975. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997*. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 6 jan. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 6 jan. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. *Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012 – 2015*. Brasília, DF: Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação, 2012a. Disponível em: http://livroaberto.ibict.br/218981.pdf. Acesso em: 6 jan. 2020.

BRASIL. *I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República – 1986-89*. Brasília: Presidência da República, 1985.

BRASIL. *I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) – 1972/74*. Brasília: Presidência da República, 1971a. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/medici/i-pnd-72_74. Acesso em 30 mar. 2020.

BRASIL. *Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951*. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1951. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L1310.htm. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. L*ei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009*. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória no 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12101.htm. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 6 jan. 2020.

BRASIL. *Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013*. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Planejamento da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1962.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Decenal de Educação Para Todos*: 1993-2003. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1993.

BRASIL. *PBDCT*: Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1973/74. Brasília: SERGRAF IBGE, 1973.

BRASIL. *Plano de Ação Governamental*. Brasília, Presidência da República, 1987. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/Anexo/and94991-87.pdf. Acesso em 30 mar. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de outubro de 2010*. Regulamenta o Art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e recredenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010c. Disponível em: http://portal.mec.gov.

br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6850-rces003-10&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CES nº 3, de 22de junho de 2016*. Dispõe sobre normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2016c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44661-rces003-16-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 2 dez. 2019.

CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. *In*: OLIVEIRA, R. P. de; SANTANA, W. *Educação e federalismo no Brasil*: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

DELORS, J. *et al. Educação*: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DOURADO, L. F. As relações federativas e a institucionalidade do Sistema Nacional de Educação. *In*: RONCA, A. C. C.; ALVES, L. R (org.) *O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação*: educar para a equidade. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

DUPAS, G. *Atores e poderes na nova ordem global*: assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação. São Paulo: UNESP, 2005.

FERNANDEZ LAMARRA, N. Internacionalización de la universidad en américa latina: políticas supranacionales y de convergencia regional. *In*: FRANCO, M. E. D. P.; FRANCO, S. R. K.; ZITKOSKI, J. (org.). *Educação Superior e contextos emergentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. (Série RIES/Pronex, v. 6).

FINANCIADORA DE INOVAÇÃO E PESQUISA (FINEP). Sobre a Finep. *In*: FINEP EDUCAÇÃO E PESQUISA. *A Finep*. Brasília, DF: FINEP, 2010.

FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, 2012. Disponível em: https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf. Acesso em: 2 dez. 2019.

FRANCO, M. E. D. P.; FRANCO, S. R. K. F.; ZITKOSKI, J. (org.). *Educação Superior e contextos emergentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. (Série RIES/Pronex, v. 6).

FRANCO, S. R. K. A Universidade nos contextos emergentes: os modelos e papéis. *In*: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J.; FRANCO, S. R. K. (org.) *Educação Superior e contextos emergentes*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2016.

FREIRE, P. *Política e educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção questões da nossa época, v. 23).

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. *Formação de professores para o ensino fundamental*: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC: DPE, 2009.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, [*s. i.*], ano XXI, n. 55, nov. 2001.

LUCE, M. B. Definição e gestão da política educacional. *In*: EDUCAÇÃO E CONSTITUINTE CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, IV, 1986, Goiânia. *Anais* [...]. Tomo I. Goiânia: Cortez Editora: ANDE: ANPED: CEDES, 1986, p.139-150.

NUNES, E. de O. *Educação Superior no Brasil*: estudos, debates, controvérsias. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OLIVEIRA, R. P. de; SANTANA, W. *Educação e federalismo no Brasil*: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

OTRANTO, C. R. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: novo lócus de formação docente no Brasil. *In*: SILVA JR., J. dos R. [et. al.]. (Org.). *Educação superior*: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

PRETI, O. *Educação a distância*: fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

RONCA, A. C. C.; ALVES, L. R. (org.) *O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação*: educar para a equidade. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação*: por uma outra política educacional. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA JR., J. dos R. *et al.* (org.). *Educação superior*: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

SOUSA, J. V. (org.). *Expansão e avaliação da educação superior brasileira*: formatos, desafios e novas configurações. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

TROW, M. *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Berkeley: Carnegie Comission on Higher Education, 1973.

III
GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Maria Estela Dal Pai Franco
Solange Maria Longhi

INTRODUÇÃO

Num sentido amplo, Gestão da Educação Superior (GES) se refere a formas ou modalidades organizativas e relacionais inerentes aos processos decisórios assumidos nas Instituições de Educação Superior e nos Sistemas de Educação Superior, em suas ações para promover e assegurar a formação em nível superior de profissionais, pesquisadores e cientistas. O propósito é assegurar um exercício profissional pautado pela qualidade e pela ética num mundo marcado por crises e transformações.

A Gestão da Educação Superior (GES) se institui com base nas concepções que a orientam (documentos político-legais e teóricos) e por sua ressignificação em práticas as quais se expressam em processos de tomada de decisão para o desenvolvimento de ações institucionais. Tem subjacente uma concepção de instituições onde ocorre a Educação Superior (ES) e sua finalidade, englobando premissas sobre pesquisa-ensino-extensão e princípios organizativos que marcam os processos decisórios e as relações em âmbito local, nacional, regional e internacional. Tais relações se efetivam: a) entre seus elementos componentes (unidades, setores, corpo docente, discente e funcionários; b) com a sociedade e seus interlocutores do mundo empresarial e de organismos da sociedade civil; c) com órgãos governamentais. A gestão requer conhecimento profissional, um corpo gestionário competente, flexível e democrático (FRANCO e MOROSINI, 2006). Gestão da ES é uma categoria teórico-investigativa e prática que, na inter-relação com a política, com o planejamento e com a avaliação,

compõe o espaço da Administração da Educação. Num conceito amplo, a gestão se efetiva em Instituições de Educação Superior (IES), sistemas, projetos, planos educacionais e formas organizativas e relacionais, no movimento para a concretização das funções de ensino, pesquisa e extensão, dos processos e das responsabilidades.

Existe uma convergência de foco na GES, pois distintos modelos assumem princípios e supostos, bem como um conjunto de estruturas organizativas e processuais que marcam lideranças, governança e administração. Presente desde as origens civilizatórias pela divisão do trabalho e controle, torna-se, no mundo contemporâneo, um conceito mais complexo, ambíguo e abrangente nos seus desdobramentos teóricos, investigativos e de práticas: a) pela inter-relação com áreas de conhecimento, campos teóricos e científicos e seus avanços científico-tecnológicos; b) pelos processos, funções, e responsabilidades de outros sistemas com os quais interage; c) pelos eventos emergentes e interconectados com os sistemas socioambientais, eivados de problemas e de componentes cujas fronteiras se sobrepõem às da educação; e, d) pelos seus objetivos e finalidades. A coerência entre estes e os processos a eles encetados evidencia a importância da preservação dos estatutos epistêmicos e valorativos cuja presença e manifestação imprime o tônus democrático à Educação Superior (FRANCO e MOROSINI, 2006). O conjunto das finalidades e funções de ensino, pesquisa e extensão, nominadas na literatura especializada como áreas de tarefas administrativas, constitui o quadro de áreas de ação da ES, que comporta desde políticas e planejamento até as funções de ensino, pesquisa e extensão, além das respectivas avaliações.

Marcadas pelos contextos político, econômico e social nos quais se inserem e cujas derivações e aspectos organizativo-institucionais se desdobram em processos decisórios, a Administração, em sentido amplo, e a Gestão da Educação Superior (GES), de modo mais específico, transitam, primordialmente, em dois macrossistemas: o *educativo e* o *científico*. Ambas, em sua sistematização, apresentam maior ou menor amplitude de formalização, centralização e interligações (setoriais e de diferentes níveis político-administrativos e institucionais).

A complexidade desta função encontra-se potencializada pela constatação de se estar num tempo em que novos paradigmas estão emergindo, fazendo alterações profundas no modo de ver e gerir a realidade, os quais repercutem diretamente na administração das IES e na produção do conhecimento. O movimento construtivo do conhecimento traz mudanças nas condições sociais e teóricas da sua produção.

As mudanças imprimem marcas em categorizações da ES, refletindo-se em sua gestão; tomam corpo e são desenvolvidas e nominadas a partir de práticas, conceitos e teorias, funções, formatos, objetivos e meios institucionais. A composição categorial se insere na configuração dos modelos de administração/gestão.

São tempos de decisões fundamentais para a sustentabilidade planetária cuja consciência torna-se uma questão de sobrevivência global. Um período de inimaginável, crescente e rápida ascensão tecnológica e de comunicação, de múltiplas aprendizagens, de intensificação de problemas de ordem demográfica, social, econômica e ambiental, de explosão de novos conhecimentos, mesmo em áreas consolidadas. Esse complexo contexto emergente que caracteriza o período inicial do século XXI, tomando a especificidade no contexto brasileiro, desafia sobremaneira a GES. Torna-se impossível desconsiderar que a crise paradigmática que caracteriza a ciência deste tempo é provocadora de uma visão de mundo diferenciada, heterogênea, em constante tensão entre o emergente e o instituído, com impacto sobre a ciência, sobre as instituições educativas, em especial as IES, sua (re) organização estrutural e seus gestores. A força da Educação Superior reside no seu próprio potencial, tendo em vista um futuro melhor em todos os sentidos para a humanidade e para o mundo. Cabe à GES buscar o provimento das condições para a efetivação das finalidades e missão da ES.

Natureza

A Gestão da Educação Superior compõe-se de um campo de conhecimentos multidisciplinares com perspectiva interdisciplinar, interligado a diversas áreas disciplinares, como as Ciências Sociais, Ciências Humanas, Ciências Jurídicas subáreas e campos, como administração, política, psicologia, história, linguística e economia.

No que diz respeito à ES, entendida como campo por Clark (2004) e como campo científico por Bourdieu (1983), relaciona-se e estende-se por todos os campos e subáreas de conhecimento constituídos e emergentes. Transcende, no entanto, o teórico, conceitual e investigativo, posicionando-se, também, na prática.

As distinções conceituais são procedentes, pois envolvem conjuntos interligados, expressivos da responsabilidade e de convergência de focos que impactam e sistematizam a ES e a sua gestão. Nesses planos transitam políticas públicas, políticas institucionais, a GES e seu termo correlato, a administração da ES.

Origens, desenvolvimento e organização do campo

A origem e o desenvolvimento da GES, como campo de conhecimento, reportam à "genealogia do conhecimento no campo da administração da educação e às teorias de organização" (SANDER, 1995). Essas linhas temáticas forjaram o desenvolvimento do campo teórico, investigativo e de prática, no qual a gestão da educação foi engendrada, nas ações cotidianas de escolas, Instituições de Ensino Superior, associações de educadores e sistemas com seus organismos. As duas linhas temáticas, no entanto, são correlatas e acrescidas de conhecimentos que as antecederam e sucederam, presentes no âmago da genealogia das teorias organizacionais e da administração da educação. É inegável que a teoria organizacional centrada no mercado tem dominado os aportes teóricos da organização e administração pública e das empresas privadas, não deixando incólume a ES.

Na perspectiva da teoria organizacional, a gestão, na sua base de autoridade, divisão do trabalho e controle, nasceu nos primórdios civilizatórios e suas práticas. Princípios organizativos estavam presentes entre os sumérios e os acádios, floresceram nas construções faraônicas, na educação grega e na *Akademeia*, local onde Platão ensinava, referindo-se ao *jardim de Academo* (herói ateniense). Expandiram-se nas conquistas do Império Romano, desenvolveram-se no Renascimento e nas ideias que iluminaram a Revolução Francesa, sob a incorporação de novas noções na composição, organização e relações basilares do estado, como aquelas presentes nos princípios da igualdade e da liberdade. No Novo Mundo, cresceu o espírito científico observacional e experimental, com desdobramentos na construção de princípios e conceitos por vezes sobrepostos.

Na administração e na política, a complexidade reside na relação entre ambas, a qual se fundamenta na vertente da separação conceitual e da complementaridade. Os que defendem a *separação* argumentam sobre os conceitos e sobre as atividades distintas. A administração está subordinada à política, porém ambas têm autonomia de aplicação (FILIPPIN E AZEVEDO, 2016). O precursor dessa fundamentação, em 1887, é Thomas Woodrow Wilson, cuja obra foi publicada no Brasil em meados do século passado (WILSON, 1955) e um dos defensores é Patrick Overeem (2012). Na vertente da *complementaridade,* o argumento é a inexistência de separação absoluta e dicotômica, uma influência recíproca e uma grande interação entre administração e política. Há uma complementaridade especialmente no plano empírico, pois, no momento em que uma termina, a outra começa. Tais vocábulos são vinculados à

gestão, e os sentidos que os impregnam tendem a ser coadunados a espaços político-territoriais. A administração, a política (base normativo-finalística), as políticas públicas ligadas ao poder do Estado e o que o constitui para atender a uma coletividade, assim como documentos com força política (de organismos multilaterais como a Unesco), são complementares em seus elos. Essa base teórico-prática da administração tende a ser vista como o plano da ressignificação de políticas públicas na sua transposição e desdobramentos em políticas institucionais nas esferas do sistema e das IES. Em países europeus, o termo gestão parece mais associado ao privado, e administração, ao setor público. Na América e no Brasil, o uso é quase indistinto.

Outros conceitos são governabilidade (base do exercício da autoridade, poder e exequibilidade) e governança (base estratégica ligada a políticas e avaliação). Estes comportam lógicas que se fazem presentes nas responsabilidades e nos compromissos da gestão e que derivam de finalidades e valores, bem como de trajetórias institucionais e seus contextos. As funções de gestão situam-se no *continuum* técnica-política da tomada de decisões e no protagonismo dos processos nas ações de planejamento, avaliação e proposição. Nos processos institucionais, a presença de orientações para a cidadania – autonomia, participação, diálogo, interação, construção coletiva – define compromissos e a lógica que os move.

Um contexto emergente como o brasileiro requer organização, concepções e conhecimentos fundamentados, participação e reconhecimento dos segmentos que compõem a ES, principalmente, daqueles que atuam na gestão de sistemas e instituições. Pode-se dizer que o campo da gestão se estende pelas instâncias deliberativas e organizativas, assim como pelas funções do gestor.

A gestão da ES se desenvolve em diferentes *instâncias deliberativas e organizacionais,* tais como ministérios, secretarias, conselhos, fóruns, redes nacionais, estaduais, municipais; IES de diferentes tipos/arquiteturas acadêmicas e respectivos desdobramentos em cursos, níveis e modalidades da ES.

No que tange ao *gestor*, a ideia de finalidade impregna a visão e a ação para alcançar os fins da ES e da própria instituição. Em qualquer campo de atuação, o gestor é o responsável pelo planejamento e desenvolvimento do sistema e/ou IES em que participa. Considerando que, no caso brasileiro, tanto o docente quanto o dirigente responsável pela administração e gestão de sistemas e de IES têm raras oportunidades de realizar, previamente, sua formação para tais funções, torna-se imprescindível abordar o campo da gestão nessa esfera. Este se constitui no con-

junto conceitual que abarca o tema e seus desdobramentos, em cuja composição tem presença uma base epistêmica e ética com sua historicidade, princípios e lógicas decorrentes, os quais reconhecem a complexidade e a interdependência dos conhecimentos e práticas. O gestor organiza política e administrativamente a instituição. Promove a elaboração e a sistematização de programas, planos, processos, estratégias, procedimentos; esclarece e prioriza orçamentos, avalia, prossegue, incrementa ou faz recuar. Reinicia processos, faz acontecer seu replanejamento. Organiza instâncias, delega poderes e promove a *gestão democrática* responsável a fim de mobilizar a comunidade interna e externa, obtendo adesão ao bom funcionamento sistêmico para alcançar a missão e os fins institucionais. Tanto os gestores dos sistemas quanto os das IES deparam-se, constantemente, com tomadas de decisão em um contexto de paradoxos e conflitos. Isso requer profissionalização do corpo docente e técnico, cabendo ao gestor a articulação de ações com criatividade e agilidade na superação dos impasses que se apresentam.

Movimentos e períodos

Os movimentos e/ou período que marcaram a gestão da educação e a administração, enquanto campo teórico, podem ser entendidos e diferenciados a partir de um modelo analítico, cujo foco ou perspectiva evidencia o modo como a organização e a gestão da ES são concebidas e acontecem. Inexistem modelos/tipos puros, mas em interação e com influências mútuas (BURREL; MORGAN, 1979), mesclando fronteiras e abrandando limites (BERNSTEIN, 1996). Sob a referência de suas áreas e campos de conhecimento prevalentes, respondem às condições histórico-sociais e ao contexto emergente. A ordem classificatória adotada também interfere na nominação de categorias e suas classificações. No Brasil República, diversas fases históricas se sucederam, da organizacional até a sociocultural (SANDER, 2007). A administração para a eficiência econômica ocorre seguida pela eficácia pedagógica, desta para a efetividade política e, então, para a relevância cultural. Desse modo podem se enumerar diversas fases e/ou perspectivas, compondo o que o autor referido denominou de paradigma multidimensional de administração da educação. Assim, tem-se, ainda, o modelo de análise e de crítica de sistemas sociais, o de análise institucional, dos múltiplos centros organizacionais e da centralização no mercado, com desdobramentos chegando até os movimentos contemporâneos emergentes.

Sob as fases da teoria organizacional clássica e da comportamental, transitaram autores como Frederick Winslow Taylor (estudos do trabalho) e Henri Fayol (análises da administração e sua hierarquia), nas décadas iniciais do século XX. Seguidos da fase da influência da psicologia na linha de relações humanas, administração do conflito e ciências comportamentais, com autores como Chester Barnard e Chris Argyris. As concepções então geradas fizeram parte do contexto teórico dos primórdios de produções sobre Administração da Educação no Brasil, com pensadores como Lourenço Filho, Querino Ribeiro e Meneses (1978). Para Sander (2007), as concepções da época convergem ao modelo de administração para a eficiência econômica (de 1900 até 1930) e ao modelo de administração para a eficácia pedagógica.

Na fase desenvolvimentista do pós-guerra, a administração pública é associada à teoria política comparada. Nas décadas de 1950 a 1970, o planejamento, a administração para o desenvolvimento e a cooperação técnica internacional voltam-se ao modelo de administração para a efetividade política. Ganham espaço as ideias de Anísio Teixeira (1998) sobre universidade, assim como a linha político-crítica da teoria da dependência, com Celso Furtado (1977) e Fernando Henrique Cardoso (1969). Sander (2007, 2005) lembra autores que discutem a importação de conhecimento. Prosseguindo, na fase da análise de sistemas sociais que converge para a administração com base na análise de sistemas sociais, entre as abordagens tem-se a Teoria Geral de Sistemas de Ludwig Von Bertalanffy, com algumas raízes no funcionalismo e no pragmatismo de Talcott Parsons e Robert Merton; e a nova Teoria dos Sistemas, com Niklas Luhmann, que se dirige para a noção de sistema e ambiente, interligando economia, política, direito, ecologia e cultura.

Sob a perspectiva da teoria crítica, a questão central é a razão, tendo no cerne a sociedade e a racionalidade técnica da modernidade. Os pensadores da Escola de Frankfurt, como Adorno (1995) e Habermas (1992, 1982), este na vinculação conhecimento-interesse e ação comunicativa, bem como as sustentações de Goergen (2005) e Freitag (1990), são representativos de contribuições. Nota-se, nas concepções, a coexistência de racionalidades com implicações gestionárias.

Na perspectiva de princípios gerenciais contemporâneos que se sobrepõem ao modelo burocrático, foco da crítica de Max Weber (1947), movimentos teóricos da gestão se aproximam da crítica à globalização, à internacionalização e ao neoliberalismo. Isto se evidencia na crítica ao movimento da Nova Gestão Pública (NGP ou *New Public Management – NPM*); ao movimento do Estado do "Bem-Estar Social" cujo

tipo ideal assume a gestão embasada num sistema de valores e no serviço público (GEWIRTZ; BALL, 2011); e ao movimento da passagem do modelo de gestão do "Bem-Estar Social" para o "Novo Gerencialismo" (*Welfarims to New Managerialism*) e suas decisões instrumentalistas com possíveis reflexos na ES (GEWIRTZ; BALL, 2011).

A perspectiva de Sander – antropossociopolítica contemporânea – agrega movimentos que podem sobrepor-se e cujos desdobramentos conceituais se distanciam e por vezes se aproximam. O movimento da fase sociocultural (SANDER, 2007) tem raízes interacionistas e veicula significados valorativos, tais como desenvolvimento sustentável e qualidade de vida humana coletiva na educação, compondo a administração para a relevância cultural. É o caso de alguns autores na obra de Wittmann e Gracindo (2001). O segundo movimento antropossociopolítico Sander nomina de "meios intelectuais de vanguarda", pois centra-se no pensamento crítico, mas dialógico, no compromisso democrático, mas com ênfase na relevância, pertinência, inclusão e participação em grupos crítico-reflexivos, entre outros (MOROSINI; CERDEIRA, 2019; SOUSA, 2016; CUNHA; SOUSA; SILVA, 2016; TRINDADE, 2000; WITTMANN; GRACINDO, 2001; CATANI; OLIVEIRA, 2015; CABRITO, CASTRO, CERDEIRA; CHAVES, 2014; FÁVERO, 1980).

Na sistematização conceitual da Gestão da Educação Superior no Brasil, evidencia-se a crescente instalação de arquiteturas acadêmicas inovadoras na sua operação, formalizadas em institutos, centros, núcleos e grupos de pesquisa, como o Universitas-br, o Proedes, a Ries, o Nupes, o Nupeau/OUI, o Cees, o GEU, para citar alguns. Sistematização que abrange políticas e experiências de gestão as quais, além de serem um espaço dialógico, favorecem a mobilidade docente e administrativa pela constituição em redes ou a vinculação a movimentos associativos locais e mais amplos, em fóruns de gestores, em associações acadêmicas.

Sob o prisma internacional, Tigth (2003) demonstra que, pela crucialidade do mundo de hoje, especialmente das organizações de ES, a gestão exige conhecimento profissional e, especialmente, um *core* gestionário forte e competente (CLARK, 2004), enquanto condição de sustentabilidade. Nesse sentido, são identificadas no âmbito da produção internacional as seis principais áreas de pesquisa ligadas à gestão: práticas gerenciais, governança e líderes, desenvolvimento institucional e história, estrutura institucional, economia institucional e relações entre Educação Superior e comunidade (TIGTH, 2003). A produção internacional em ES tem a contribuição de universidades, instituições e associações tais como: Center for International Higher

Education – Cihe; Association for the Study of Higher Education – Ashe; National Center for Higher Education Management Systems – Nchems; European Higher E ducation Society – Eair, e Unesco. Na América Latina e no sul global, o avanço na sistematização do conhecimento provém dos pesquisadores e respectivos grupos nos quais os pesquisadores se inserem, como Morosini e Cerdeira (2019), Morosini e Dalla Corte (2018), Morosini (2015); Cres (2018); Leite e Caregnato (2018); Lamarra (2017, 2011); Sander (1995); e Didricksson (2008). A pesquisa institucional assentada em dados e informações é entendida como basilar para a tomada de decisões de gestão e sua sistematização (MOROSINI; CERDEIRA, 2019; MOROSINI, 2006; CERDEIRA, 2016; COFER; SOMERS, 2015).

Há de se registrar que os movimentos apontados não têm caráter exclusivo, mas, como já mencionado, as fronteiras são brandas e interpenetráveis, o que permite incluir um mesmo autor em mais de uma perspectiva.

Complexidade da Gestão da Educação Superior e abordagens emergentes

Abordagens emergentes são expressivas da complexidade da Educação Superior contemporânea e dos inúmeros elementos e momentos que nela se apresentam. Incluídos autores e sua contribuição, muitos dos quais já mencionados na configuração dos movimentos, cuja produção capta as grandes mudanças e tendências circundantes.

Nesse conjunto, uma perspectiva emergente, tendo por base a física do século XX, assimilada pela contribuição de Edgar Morin e seguidores, reconhece a centralidade fulcral do princípio *da organização* para a compreensão da complexidade do mundo contemporâneo. Morin (2002) considera indissociável a *interação* pela qual se desenvolvem as *inter-relações* entre elementos, acontecimentos e indivíduos, e o princípio da *organização* que as interliga para a constituição dos sistemas. Segundo o filósofo, a organização transforma, produz, religa, mantém os sistemas. Destaca ainda que o esforço para entender a realidade precisa estar direcionado ao modo de se perceber, conceber e pensar de *forma organizacional*. É esta que "[...] liga, de maneira inter-relacional, os elementos ou acontecimentos ou indivíduos diversos que desde então se tornam componentes de um todo" (id., p. 133). É a organização que pode modificar qualidades e características dos sistemas constituídos. O sistema é mais do que a justaposição, ou seja, a simples presença de elementos. Para Morin (2002, p. 147), "[...] um sistema é um todo que toma

forma ao mesmo tempo em que seus elementos se transformam" (grifo do próprio autor). A organização de um sistema é a organização da diferença. Desse modo, o sistema traz em si mesmo oposições, imposições, dissonâncias, antagonismos e não apenas funcionalidade. O seu todo, suas qualidades e propriedades emergem da forma organizacional e da unidade global que o constitui.

No entorno do emaranhado de relações que corporificam a ES, tensionamentos têm presença, especialmente num momento complexo e desafiante como o que se vive na última metade da segunda década dos anos 2000. Tanto De Masi (1999) quanto Santos (2004a) e Delgado e Nosetto (2006), sob distintos paradigmas, já vislumbravam um aumento de tensões e desafios no contexto mundial e que têm reflexos próprios na realidade brasileira. Um dos mais expressivos é o tensionamento entre o bem público e os interesses privados, estes expressos principalmente no denominado *capitalismo acadêmico,* pela crescente mercantilização da ES. Entre as abordagens que se destacam, tem-se a visão sistêmica ancorada nas relações para a sustentabilidade e a perspectiva interdisciplinar; a gestão democrática e o diálogo (FREIRE, 1979); as redes e os arranjos locais, regionais e internacionais a partir da comunicação mediada pela tecnologia.

Considerando que a ES, por sua natureza e finalidade, catalisa nos tempos contemporâneos um variado conjunto de questões teórico-práticas, evidenciando que sua missão é profundamente complexa, torna-se um grande desafio aos seus gestores, tanto no âmbito dos macrossistemas (educativo e científico) quanto no âmbito institucional no qual sua realidade se particulariza e se materializa de forma acentuada.

As quase infinitas especialidades que, até recentemente, pareciam dar respostas a grande maioria dos problemas que se apresentavam para a especialização de profissionais com formação em ES vêm, cada vez mais, sendo perpassadas pela visão interdisciplinar e sistêmica presente nos paradigmas emergentes (RAYNAUT, 2017, 2011; PHILIPPI JR.; SILVA NETO, 2016; MARGINSON, 2016; SANTOS, 2004a, 2004b; LUHMANN, 1997) e no seu entorno como a diversidade e a complexidade (MORIN, 2002; VIEIRA PINTO, 1985). A premente necessidade de preservar e promover a sustentabilidade da vida no ambiente natural e social reforça, de forma intensa e crescente, a mudança no olhar do responsável pela gestão desse nível de educação.

Torna-se imprescindível à gestão da ES, em qualquer nível, fundamentar-se em novos referenciais, tendo em vista a incapacidade de a ciência normal (KUHN, 1975) satisfazer muitas das necessidades complexas que o exercício dessa atividade

requer, mesmo com resistências por parte da comunidade científica, especialmente aquela na qual atua. É imprescindível fazer a leitura da realidade do próprio sistema educacional e científico e, mais especificamente, do sistema e da realidade nos quais a IES se insere e se constitui. Entender os inúmeros contextos emergentes que caracterizam o recorte temporal contemporâneo, tendo por referência uma perspectiva epistemológica emergente ainda em construção (MORAES, 1997), embora possa orientar a gestão, torna-se uma incumbência desafiadora. O esforço de favorecer a construção de si mesmo como sujeito – a subjetivação – dos envolvidos na ES é um desafio a ser assumido pelos gestores, superando conflitos e paradoxos.

O caráter democrático inalienável da gestão da educação e dos processos emancipatórios humanos é inerente à educação como bem público e direito subjetivo (WITTMANN, 2006). Autonomia e democracia andam juntas e são recíprocas. A primeira surge num movimento que privilegia práticas educativas emancipatórias na gestão de processos e instituições em cujo cerne se encontram atitudes eminentemente democráticas, como a cooperação, a colaboração, a corresponsabilidade.

Encaminhamentos

O conjunto das finalidades e funções de ensino, pesquisa e extensão, nominadas na literatura especializada como áreas de tarefas administrativas, portanto, compõem o quadro de áreas de ação da ES.

A abordagem da gestão como indutora e protagonista na conservação, construção e uso do conhecimento para o desenvolvimento da ES, sob o prisma da sustentabilidade socioambiental, da inovação criativa responsável, do bem e da justiça social, requer um desdobramento em três eixos sistematizadores: 1) concepções e diretrizes institucionais na gestão da ES; 2) organização e processos decisórios institucionais na gestão da ES; e 3) movimentos associativos acadêmicos e gestão da ES, demonstrado graficamente na Figura 1.

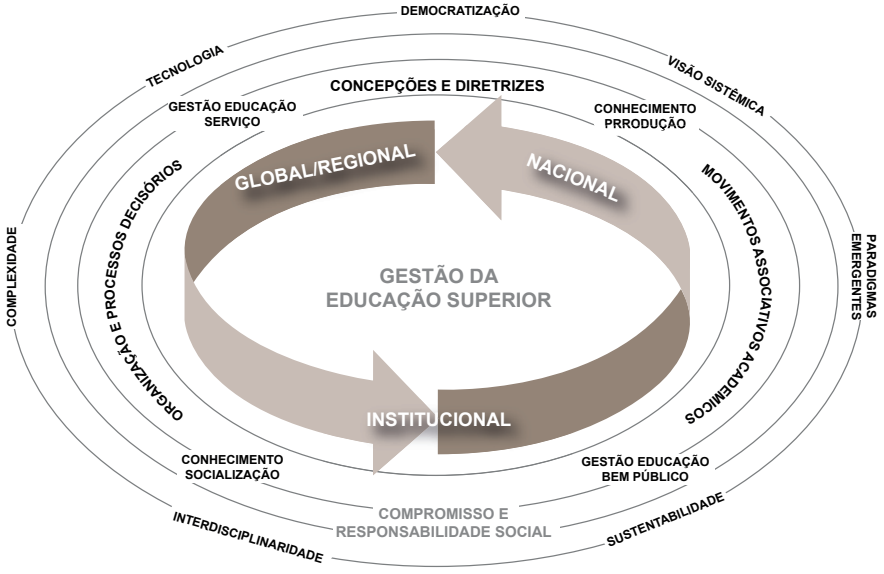

Figura 1. Gestão da Educação Superior
Fonte: Franco e Longhi. Colaboração gráfica de Marilene Gabriel Dalla Corte.

O **Eixo 1** aborda conceitos mais abrangentes e fundamentais necessários à estruturação da gestão em nível de sistemas e de IES. Seus modelos e o processo de ressignificação nas áreas administrativas decorrentes da reflexão e da ação abrem possibilidades na construção de uma nova realidade. Esse eixo se constitui por um conjunto de princípios que permite a organização da ES com vistas aos seus fins. Desdobra-se em cinco verbetes: Gestão da Missão da Educação Superior (ES) na Sociedade do Século XXI; Gestão Democrática na Educação Superior; Gestão do Conhecimento na Educação Superior; Gestão da Tecnologia na Educação Superior; e Gestão da Sustentabilidade na Educação Superior.

O **Eixo 2** se refere à organização como tal e aos processos decisórios que materializam as dinâmicas institucionais implementadas com o intuito de fazer acontecer a ES na perspectiva de seus compromissos finalísticos e processuais. Desdobra-se em quatro verbetes: Arquiteturas Acadêmicas (ArCa) e Gestão de Sistemas Educativo e Científico; Níveis de Organização e Processos Decisórios nas Instituições de Educação Superior (IES); Gestão e Institucionalização do Ensino, Pesquisa e Extensão na ES; e Gestão dos Processos Institucionais: Planejamento e Desenvolvimento da ES.

O **Eixo 3** trata de movimentos associativos acadêmicos e da sociedade civil cujos espaços, objetivos e ações têm força instituidora nos processos decisórios institucionais ao mesmo tempo em que são por eles instituídos. Nesses contextos, torna-se imprescindível o protagonismo da gestão no estabelecimento de conexões intra e interinstitucionais, nacionais, regionais, transnacionais e internacionais, de arranjos colaborativos aos sistemas de grande porte. Desdobra-se em dois verbetes: Gestão da ES e Movimentos Acadêmicos Institucionais, Nacionais e Internacionais; e Gestão da ES e Novos Arranjos Institucionais: Grupos e Redes de Pesquisa.

O objetivo principal do presente capítulo é qualificar a gestão nas IES. Nesse sentido, ampliando a concepção acerca da gestão da universidade para a da ES, abrangendo a diversidade de IES existentes no Brasil, destacam-se como princípios indicativos dessa qualidade: o compromisso social da universidade enquanto instituição; a responsabilidade como organização perante a sociedade na disponibilização de seus serviços; a integração, pesquisa, ensino e extensão; a autonomia e a liberdade acadêmica com o inerente respeito aos olhares diferenciados sobre qualidade e gestão universitária; a autoavaliação como movimento libertador de identidade institucional; a gestão democrática como força mobilizadora da participação da universidade na sua comunidade e vice-versa; a contextualização institucional na perspectiva de sua historicidade e localização temporal-espacial e a internacionalização como uma das forças integradoras/articuladoras na universidade de um mundo globalizado; a sustentabilidade institucional como uma das faces da responsabilidade social; e, ainda, o princípio da educação continuada (FRANCO; AFONSO; LONGHI, 2011).

É intento deste capítulo contribuir para a construção da ES como campo (termo de uso internacional) de conhecimento, desvelando-o como *campo científico* (conceito já consolidado) entranhado no diálogo entre saberes, com fronteiras permeáveis a outros campos e áreas, e protagonistas orientados por valores humanos e sensíveis às profundas e inesperadas mudanças que acontecem nos diversos ambientes: físico, sociopolítico-econômico-tecnológico. É, também, seu intuito contribuir para a gestão da ES, em especial a resultante da ação de gestores recém-investidos nessa função. Isso para que estes possam construir, com os seus interlocutores, uma visão ampla, sistêmica e democrática acerca dos órgãos do sistema ou IES que dirigem. E que, nesse patamar, pelas atividades de representação, de coordenação de setores, pessoas e infraestrutura, desenvolvidas com a finalidade de preparar, organizar, gerir, articular, interagir, ou promover, possam assegurar a qualidade da formação, em nível

superior, de novos profissionais, pesquisadores e cientistas, cidadãos para um mundo em constantes crises e permanentes transformações, em busca de um futuro possível.

Convém destacar, ainda, a importância de se abrir, continuamente, ao reinício de reflexões críticas, as quais, sob os critérios da relevância e da pertinência, conduzem ao enfrentamento de novos – e nem tão novos – desafios centrais para a gestão da ES. Tem-se presente o alerta de Benno Sander, escrito, de forma antecipada, ainda em 2008 (disponível neste capítulo), no intuito de atualizar a Enciclopédia.

> [...] o campo educacional brasileiro é hoje, como foi no passado, uma arena de lutas em que seus diferentes atores tratam de impor suas opções político-pedagógicas e suas categorias de percepção e interpretação [...]. Os pensadores da resistência educacional encontram aí um de seus grandes desafios para manter o ritmo da construção teórica de vanguarda em matéria de política e gestão democrática da educação. O desafio começa pelo exame crítico das novas categorias analíticas e práticas de administração universitária e gestão escolar. Este, no entanto, é apenas o primeiro passo de um processo que só se completa com a construção de soluções político-pedagógicas capazes de atender às sempre novas necessidades e aspirações das instituições educacionais e da sociedade brasileira, no contexto de suas relações de interdependência internacional.

No Quadro 1, encontram-se conceitos estruturantes, com destaque a termos e expressões no campo da GES, com suas respectivas referências.

TERMOS E EXPRESSÕES	CONCEITO(S) ESTRUTURANTE(S)	AUTORES
Gestão da Educação Superior (GES)	Modalidades organizativas e relacionais inerentes aos processos decisórios assumidos nas IES e nos Sistemas de Educação Superior, em suas ações para promover e assegurar a formação em nível superior de profissionais, pesquisadores e cientistas, visando a um exercício profissional pautado pela qualidade e pela ética, num mundo marcado por crises e transformações. Institui-se com base nas concepções que a orientam (documentos político-legais e teóricos) e por sua ressignificação em práticas as quais se expressam em processos de tomada de decisão para o desenvolvimento de ações institucionais. A gestão requer conhecimento profissional e um corpo gestionário competente, flexível e democrático. "[...] tem matriz nas tensões ligadas a prioridades institucionais e suas relações, no movimento de ressignificação nas concepções e valores do cerne da missão institucional e seus compromissos que ocorrem na prática institucional-organizacional. [...] Captar a gestão em planos (gestão documental) e em práticas, nos movimentos, tensões, confrontos e espaços que alteram suas arquiteturas acadêmicas e relações, ter acesso e usar o conhecimento é poder, é possibilidade de mudança" (FRANCO, 2018, p. 85). "[...] transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando aspectos concretos às direções traçadas pelas políticas" (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 147). As políticas, ressignificadas pela gestão, assumem significados múltiplos devido às práticas no contexto das IES, impregnadas de posturas axiológicas e epistêmicas, perpassadas pela complexidade e contradições da própria sociedade.	Franco e Longhi Franco e Morosini (2006) Franco (2018) Krahe (2016) Franco, Morosini e Zanettini-Ribeiro (2015) Bordignon e Gracindo (2000)
Administração da Educação	Articulação de dimensões – intrínsecas, extrínsecas, substantivas e instrumentais – e critérios de desempenho. A dimensão econômica, extrínseca e instrumental, privilegia o critério da eficiência; a dimensão pedagógica, intrínseca e instrumental, privilegia a eficácia; a dimensão política, extrínseca e substantiva, busca a efetividade; a dimensão cultural, intrínseca e substantiva, tem como critério a relevância. Administração, em sentido amplo, e GES transitam em dois macrossistemas, o *educativo* e o *científico*.	Sander (2007, p. 87-108) Franco e Longhi

TERMOS E EXPRESSÕES	CONCEITO(S) ESTRUTURANTE(S)	AUTORES
Complexidade e Princípios da GES	O princípio da organização como o cerne da complexidade presente na compreensão do mundo e da natureza. Também se aplica aos sistemas sociais, à cultura, em geral, ao sistema educacional e à GES ao comporem as inter-relações. Abrange: a) inter-relação com áreas de conhecimento, campos teóricos e científicos e seus avanços científico-tecnológicos; b) funções, processos e responsabilidades de outros sistemas com os quais interage; c) eventos emergentes e interconectados com os sistemas socioambientais, depois de eivados: por componentes cujas fronteiras se sobrepõem às da educação; e, d) suas finalidades e objetivos. Campo de conhecimentos multidisciplinares, com perspectiva interdisciplinar, que se apresentam interligados a diversas áreas, como as Ciências Sociais e Humanas e as Ciências Jurídicas, e subáreas e campos constituídos e emergentes. O debate em condições de igualdade, o reconhecimento da riqueza da diversidade e a preocupação com o bem comum que devem reger a construção, a difusão e a aplicação do conhecimento. Autonomia e democracia que andam juntas e são recíprocas, como o são a cooperação e a corresponsabilidade.	Morin (2002) Franco e Longhi Clark (2004) Bourdieu (1983) Santos (2006) Wittmann (2006)
Gestão da Missão da ES	A dupla natureza da universidade como instituição científica e educativa, tendo como incumbência a formação das novas gerações de profissionais cidadãos, qualificados em nível superior para a vida digna de nações e povos. Como tal, cabe-lhe preservar e socializar o conhecimento disponível, elaborar e estimular a construção de novos, necessários e inovadores conhecimentos por meio da investigação/pesquisa, mantendo vigilância ética e crítico-epistemológica acerca da sociedade, da cultura.	Cres (2018) Almeida-Filho (2016) Santos (2004a)
Gestão Democrática da ES	Democratização da educação, que passa, necessariamente, pelos princípios constitutivos do Estado e pela compreensão dos direitos e dos deveres sociais. "[...] uma gestão democrática tem espaços efetivos de participação e pela via do diálogo favorece as construções conceituais sobre universidade, suas responsabilidades e compromissos" (SEGENREICH *et al.*, 2012, p. 75). "[...] processos emancipatórios humanos inerentes à educação como bem público e direito subjetivo" (WITTMANN, 2006, p. 215). Implica adoção de mecanismos e estratégias de acompanhamento e controle de ações/atividades desenvolvidas nesse contexto, privilegiando a convivência respeitosa, colaborativa, participativa dos envolvidos.	Segenreich *et al.* (2012) Gracindo (2007) Wittmann (2006)

TERMOS E EXPRESSÕES	CONCEITO(S) ESTRUTURANTE(S)	AUTORES
Gestão do Conhecimento na ES	Processos e ações que são necessários para criar e desenvolver condições a fim de que a ES concretize seu compromisso de construção, desenvolvimento, uso, socialização, democratização do conhecimento, bem como de vigilância epistemológica sobre ele, assumindo-o como o cerne da sua institucionalidade, de modo que seja relevante – isto é, que tenha critério de valor (que se destaque, que lhe dê legitimidade) – e pertinente – isto é, que tenha o predomínio do critério de adequação ao contexto. *Gestão da Educação no Brasil* – "Remete à genealogia do conhecimento no campo da administração da educação e às teorias de organização e gestão educacional construídas ao longo da história política e cultural do país, a partir das práticas engendradas no cotidiano educacional pelo Estado, escolas, universidades, associações de educadores e outras instituições públicas e privadas de ensino e formação cidadã. [...] no Brasil, se manifestou nas tentativas de importação e adaptação de perspectivas teóricas e categorias analíticas do exterior, como nos esforços de criação de soluções teóricas e metodológicas nacionais [...]". A partir dos anos 2000, movimentos constitutivos do campo da GES, caracterizados pela coexistência de processos, *scholars*, grupos e redes, diversidade institucional, geográfica ou regional, rigor investigativo, transparência de critérios e orientação para a qualidade das produções com orientações ontológicas, epistêmicas, metodológicas e culturais, diversificadas, visando a delinear o campo teórico. Espaços da GES em grupos europeus, norte-americanos, latinos, australianos, orientais e africanos, tendo em vista o contexto e as tendências e perspectivas futuras.	Franco e Longhi Ramos (1981) Sander (2005) Altbach (2016)
Gestão da Tecnologia na ES	Refere-se às implicações decorrentes dos avanços tecnológicos da sociedade na vida das IES. A história da tecnologia acompanha a história da humanidade. E a passagem da sociedade industrial para a informacional, fruto de uma revolução tecnológica baseada na tecnologia da informação, desenvolvida contínua e aceleradamente desde as últimas décadas do século XX, promove mudanças profundas no modo de vida de toda a sociedade. Isso repercute na educação em geral, porém se intensifica de modo especial na ES, que, por sua vez, contribui de modo acelerado para o desenvolvimento por meio da geração de conhecimentos.	Unesco (2014) Barone (2012) Kenski (2012) Speller, Robl e Meneghel (2012) Morrow e Torres (2004) Castells (2000)

TERMOS E EXPRESSÕES	CONCEITO(S) ESTRUTURANTE(S)	AUTORES
Gestão da Sustentabilidade na ES	Ações institucionais e de gestores, considerando o papel estratégico da ES na promoção da sustentabilidade e do desenvolvimento sustentável. Inclui sustentabilidade institucional, criatividade e empreendedorismo na gestão financeira e econômica. Requer a perspectiva interdisciplinar para entender a complexidade da vida, do planeta e de todos os seres que o compõem. Implica estudos aprofundados, pesquisas inovadoras, novas formas de gestão, novos modos de produção, padrões de consumo responsável, cuidado, preservação e uso dos recursos naturais ou produzidos, na formação de profissionais para antigos e novos setores.	Unesco/Iesalc (2018) Cepal (2016) Longhi, Bordignon e Fioreze (2017) Morin (2002) Raynaut (2017) Clark (2002)
Organização e Processos Decisórios Institucionais na GES	Instâncias e processos decisórios que ocorrem nas IES, envolvendo sua estrutura organizacional hierárquica, instrumentos e dispositivos presentes nas diversas arquiteturas acadêmicas, perpassando programas, cursos, níveis e modalidades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Inclui as atividades articuladoras de planejamento, organização, direção e tomada de decisão, avaliação e retorno à comunidade acadêmica e à sociedade. Destaca a transparência, a comunicação e a interconectividade das ações na perspectiva de prestação de contas das IES educativas e científicas.	Morosini e Cerdeira (2019) Sousa (2016) Neves e Martins (2016) Tight (2003) Sander (2007) Habermas (1982)
Arquiteturas Acadêmicas (ArCas) e Gestão de Sistemas Educativo e Científico	Espaços formalizados ou não, nos quais são concretizados os compromissos finalísticos e processuais da ES, constituídos pelo institucional e pelo organizacional. A base institucional compõe-se de finalidades, objetivos, compromissos e responsabilidades, marcados pelos fundamentos, princípios, valores e escolhas que refletem uma visão de mundo e de sociedade e que se estrutura numa base organizacional com a qual interage, num processo de dupla via de transformações em instituições que desenvolvem suas funções educativas e científicas interligadas aos sistemas mais amplos.	Franco e Morosini (2017) Franco, Morosini e Zanettini-Ribeiro (2015) Segenreich *et al.* (2012) Wielewicki e Rubin (2010) Oliveira (2010) Lima, Azevedo e Catani (2008)

TERMOS E EXPRESSÕES	CONCEITO(S) ESTRUTURANTE(S)	AUTORES
Gestão e Institucionalização do Ensino, Pesquisa e Extensão	Conjunto de processos decisórios institucionais que têm como foco o ensino de graduação e de pós-graduação, a produção científica em pesquisa desenvolvida na IES, a extensão universitária, sua execução e garantia de cumprimento das normas, e a infraestrutura física e tecnológica institucionais e sua base informacional e de suporte físico. Os processos decisórios são de duas naturezas: uma legislativa, atinente às normas institucionais e dos sistemas; e a outra, executiva, referente à garantia de cumprimento de normas, assim como à efetividade das ações.	Franco e Longhi Franco S. (2020)
Gestão dos Processos de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação da ES	Conjunção das dimensões pensar-fazer, teoria-prática, planejar-implementar na materialização de condições para o ensino, pesquisa e extensão que perfazem a ES como instituição social e organização institucional, com responsabilidades e compromissos. A ES abrange universos disciplinares distintos, o conjunto de documentos da estrutura político-normativa (MEC-CNE-CEE) e/ou que nela interferem, do internacional ao institucional local. O processo de planejamento democrático que se efetiva na concretude de um plano com a participação de seus segmentos e da comunidade; o espaço da gestão como protagonismo e força agregadora inclusiva na elaboração do plano e na estratégia de implementação e implantação do produto documental. As políticas públicas têm mais de uma leitura sobre o que é adequado, além da percepção de que o direito implica garantia, de que sem condições não há garantias e de que o ético sempre será adequado.	Franco e Longhi Oliveira e Lima (2017) Anpae (2019) Anped (2019) Forges (2018) Lasa (2018)
Movimentos Associativos Acadêmicos e Gestão da ES	Força instituidora nos processos decisórios na ES, ao mesmo tempo em que são por eles instituídos. O conjunto de ações que agrega atores atuantes na ES e em sua gestão, na elaboração e implementação de políticas e avaliações que imprimem e/ou influenciam seus rumos, nas investigações que iluminam o campo teórico e o socializam. Urgência no aprimoramento de competências cognitivas, socioemocionais, de independência acadêmica e intelectual, de socialização e de fontes.	Franco e Longhi Morosini e Dalla Corte (2018)

TERMOS E EXPRESSÕES	CONCEITO(S) ESTRUTURANTE(S)	AUTORES
Tendências	Formação do profissional da educação – "[...] deverá ter como pressuposto a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico; a organização curricular dos cursos deverá ter a docência como base da formação profissional e o trabalho pedagógico como foco formativo, a ênfase em uma sólida formação teórica, a prática de ensino que perpasse toda a formação e a incorporação da pesquisa como princípio da formação". Incorporação de novos arranjos colaborativos – formalizados ou não no âmbito institucional, mas reconhecidos pela comunidade acadêmica Qualificativos: participação e liderança de pesquisador(es) *sênior(s)*; presença de programa(s) de pós-graduação e/ ou departamento(s); pesquisadores externos; vinculação com linhas de pesquisa de pós-graduação; temática investigativa; inserção em projeto de pesquisa que abriga trabalhos certificatórios e produções dos seus membros. Tecnologia – não irá moldar o futuro isoladamente, mas irá interligar-se com outros desafios sociais e ambientais Redes colaborativas – crescente grau de internacionalização, com a participação de redes acadêmicas, bem como as relações interinstitucionais e internacionais com a sociedade. Colaboração pela participação e autonomia de alunos na sua 'harmonização curricular'; valorização das convenções profissionais; estudos *online* acrescidos de predomínio da língua inglesa; colaboração e socialização das investigações maximizadas pela *internet* e *networking*, entre outros aspectos. Produção de conhecimento em redes de pesquisa e colaboração como uma das chaves para internacionalização da atividade científica no mundo globalizado. Temas associados à gestão da ES: o contexto contemporâneo diante dos desafios, a pesquisa científica, a diversidade cultural e a interculturalidade, a tecnologia e a inovação, e o papel estratégico no desenvolvimento sustentável.	Maués (2006, p. 280) Franco e Longhi Bazzo (2015) Morche (2018) Longhi *et al.* (2017) Franco (2011) Libâneo (2010) Sousa (2016) OCDE/Ceri (2008) Leite e Caregnato (2018) CRES (2018)

Quadro 1. Conceitos estruturantes do campo da Gestão da Educação Superior

Fonte: Franco e Longhi.

1 CONCEPÇÕES E DIRETRIZES INSTITUCIONAIS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O primeiro eixo trata dos conceitos mais abrangentes e fundamentais necessários à estruturação da gestão em nível de sistemas com ênfase nas Instituições de Educação Superior. Abarca cinco amplos verbetes e 18 subverbetes, considerados fundamentais para a compreensão da função estratégica que a gestão da ES assume no Brasil e no contexto latino-americano, na contemporaneidade.

Em face da complexidade do mundo e de sua organização (MORIN, 2002), das contradições que caracterizam o modo de ser da atual sociedade, embora se tenha alcançado um nível de desenvolvimento inigualável, constatam-se desigualdades profundas e características que colocam em risco a própria vida humana, a vida de grupos e de nações e o ambiente em que se vive. Desse modo, torna-se imprescindível indagar-se acerca da missão da ES. Em decorrência, encontram-se em questão noções fundamentais envolvendo a gestão do conhecimento, da tecnologia e inovação, da sustentabilidade, bem como a forma democrática de a ES cumprir sua finalidade em relação à ciência e à educação. Ao se buscar a ressignificação das áreas administrativas e organizacionais das IES, com ênfase no cuidado com a pedagogia universitária e com os processos de aprendizagem, fortalece-se a esperança de um futuro melhor na construção de uma promissora realidade no país, na América Latina e no mundo.

Convém destacar, nesse primeiro eixo, extensivo aos demais eixos deste capítulo, que verbetes e subverbetes selecionados não esgotam, em si mesmos, a totalidade da compreensão acerca dos temas de que tratam. Seria pretensioso por demais e um grande equívoco pensar que sua descrição ou abordagem – tentando sintetizar o estágio de conhecimento corrente na área – conseguiria abarcar o todo complexo de conceitos e princípios que precisam ser explicitados e interpretados nas e pelas relações que se estabelecem entre eles. A ideia de Morin (2000) acerca do complexo, como *o que é tecido junto*, leva a compreender o que foi separado, reduzido na especialidade, pela ânsia de entendê-lo a fim de extrair tudo dele, segundo o próprio interesse. Tal pragmatismo levou a humanidade à exploração da natureza (de tudo e de todos), para dominá-la e colocá-la, instrumentalmente, a seu serviço, sem medir consequências.

Agora, o tempo é de emergência do novo paradigma no qual a inclusão do diverso garante o reconhecimento de novas possibilidades, fortalecendo-se a ideia de interligação e de ciclo. A criatividade e a amplitude características dessa visão permitem ao gestor da ES visualizar com maior otimismo a possibilidade de um futuro

promissor em alternativas democráticas consequentes. Ao selecionarem-se verbetes como expoentes de temáticas articuladoras, fundamentais para uma prospectiva de ações gestionárias na ES, tem-se uma visão que se aproxima do entendimento de Morin (2002) acerca da ideia de *enciclopédia* em seu sentido originário. Ou seja, como aprendizagem que transforma o saber em ciclo: "[...] aprender a articular os pontos de vista separados do saber em um ciclo ativo". Sua pretensão não é a de englobar todo o saber e sim articular o que é fundamentalmente separado e o que deveria ser junto. Nessa perspectiva, a organização do conhecimento em uma enciclopédia se transforma "[...] em princípio organizador de um conhecimento que articularia o que está separado e tornaria mais complexo o [que foi] simplificado" (id., p. 33).

1.1 Gestão da missão da Educação Superior na sociedade do século XXI

Consiste na ação de organizar, planejar, fazer acontecer e avaliar a ES, como culminância do processo formativo do cidadão que concluiu sua formação na Educação Básica. A gestão da missão da ES constitui-se em tarefa essencial nos sistemas e instituições em que se desenvolve. O principal eixo de sua missão gira em torno de sua dupla natureza como instituição científica e educativa cuja incumbência é a formação das novas gerações de profissionais cidadãos, qualificados em nível superior para a vida digna e feliz de nações e povos. Como tal, cabe-lhe preservar e socializar o conhecimento disponível, elaborar e estimular a construção de novos, necessários e inovadores conhecimentos por meio da investigação/pesquisa, mantendo permanente vigilância ética e crítico-epistemológica acerca da sociedade, da cultura e do mundo – *habitat* da vida.

Adriano Moreira (2012) acrescenta uma nova dimensão à missão da universidade como instituição de ES: "Depois de investigar, ensinar e gerir o saber e o saber fazer, é reconstruir o mundo novo... organizar o caos" (p.12). Com base nas discussões presentes na III Conferência Regional de Educação Superior – Cres, realizada em 2018, na Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina, em comemoração ao centenário do Manifesto de Córdoba, cabe à ES, no momento atual, em especial à universidade da América Latina e Caribe, ser fermento de democratização a partir da reinterpretação do mundo a fim de transformá-lo. Na gestão da ES, no século XXI, reavivam-se antigos ideais das instituições universitárias do ocidente desde suas origens remotas, na Idade Média. Porém, no mundo globalizado, tecnológico e informacional contemporâneo, torna-se imperativo sua ressignificação no contexto latino-americano e brasileiro. É

fundamental ampliar a visão e o compromisso devido à complexidade que permeia ações cotidianas e relações entre indivíduos, grupos e natureza diante da diversidade, da desigualdade e dos anseios dos grupos humanos situados nessa realidade. Sem deixar de considerar aqueles pertinentes à humanidade como um todo. Mesmo buscando sua missão emancipatória a fim de romper com a dependência e com o atraso (RIBEIRO, 1991) em termos mais globais, esta adquire seu horizonte de sentido, segundo Habermas (1992), no mundo em que a ES se insere. Em sua missão, há um caráter socialmente transformador (ALMEIDA-FILHO, 2016) que precisa ser garantido pela gestão institucional. Sendo assim, pela abertura das IES por meio do diálogo (FREIRE, 1997), pela convivência ativa entre saberes científicos e populares (SANTOS, 2004a), a ES pode se tornar construtora e dinamizadora de uma esfera pública crítica e propositiva. No sentido de preparar o cidadão para atuação e articulação éticas em relação ao poder público, às organizações sociais, aos setores produtivos e à prodigiosa riqueza natural que acolhe a vida em todas as suas manifestações.

A missão da ES no contexto brasileiro contemporâneo consolida a ideia de integração regional e de articulação Sul-Sul. Segundo Dias (2012), a missão se traduz em finalidades a longo prazo, as quais se constituem em grandes orientações da instituição. Na concretização da missão da ES, várias ênfases podem ser destacadas segundo os valores institucionais defendidos. A gestão da missão da ES se concretiza ao garantir, por meio das ações de ensino, pesquisa e extensão, uma atitude de vigilância (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2010) e ética na criação e socialização do conhecimento; além da responsabilidade e do compromisso com a justiça social, a se iniciar pela justiça cognitiva (SANTOS, 2006), sendo o lugar da autocrítica civilizacional ao colonialismo, historicamente presente na vida nacional e latino-americana (FREITAG, 1986; SANTOS e MENESES, 2010). Em face das preocupações com a sustentabilidade do planeta, faz parte da missão da ES ser o espaço e o tempo de formação em que se gesta e no qual se exercita o debate democrático salutar à visão ecossistêmica e no qual se pratica a ecopedagogia (TORRES, 2009; GADOTTI, 2001). Enfim, a ES é um lugar de criação, de elaboração da utopia de um mundo possível, do modo de alcançá-la, valorizando e preservando as múltiplas culturas, sua diversidade e natureza, gerando tecnologias necessárias e consequentes, garantindo que o desenvolvimento social e econômico seja justo e sustentável. É fundamental que o valor à vida seja o centro das ações educativas e científicas desenvolvidas nesse nível da educação.

1.1 1 Educação Superior e valores institucionais

Existe uma ampla concordância de que a educação é um bem público e um direito de todos. Nesse sentido, Dias (2012) é incisivo ao ressaltar a sua abrangência em todos os níveis. Porém, considerando que a ES é o nível da educação mais dispendioso, pois requer investimentos pesados de toda ordem, o autor enfatiza que há um grande equívoco, fundamentado em interesses meramente econômicos dos grandes grupos internacionais de prestação de serviços educacionais, ao interpretarem que seria mais justo, entre os países mais pobres, dispender esforços na Educação Básica. Dias (2012) alerta para a *armadilha* mercantilista que se insere no bojo dessa interpretação. Para um país assegurar sua autonomia como nação e garantir a cidadania responsável, torna-se imprescindível uma ES crítica e vigilante, profundamente articulada à Educação Básica.

A Associação Internacional de Universidades da Unesco (AIU), considerando que a missão do ensino superior não pode ser reduzida à mercantilização, reafirma os princípios expressos no artigo primeiro da Declaração Mundial sobre ES no Século XXI: visão e ação (UNESCO, 1998). Em síntese, tais princípios expressam valores universais a serem perseguidos pelas IES: contribuir para o desenvolvimento e melhoria da sociedade como um todo; educar e preparar graduados altamente qualificados, capazes de atender às necessidades de todos os setores da atividade humana; gerar e disseminar conhecimentos através da pesquisa; interpretar, preservar e promover as culturas num marco de pluralismo e de diversidade cultural; oferecer oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a vida; contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis; proteger e impulsionar a sociedade civil, formando jovens de acordo com valores que sustentem uma sociedade civil democrática e que proporcionem perspectivas críticas e independentes na discussão sobre opções estratégicas e no reforço das perspectivas humanistas. Seriam esses os valores essenciais perseguidos institucionalmente.

Almeida-Filho (2016, p. 28), embora se refira à universidade do Hemisfério Sul – o que pode ser transposto para a ES em todas as suas modalidades –, enfatiza a necessidade de esse nível de ensino promover educação e ciência como importantes valores capazes de reafirmá-la como bem público, "em vez de ativo econômico ou produto de exportação para a geração de divisas". Como bem público, a ES precisa ser acessível ao maior número de pessoas, independentemente de sua condição social, garantindo o direito à educação continuada e de boa qualidade em todos seus níveis, ao longo da vida.

1.1.2 Epistemologia e ética na criação e socialização do conhecimento na Educação Superior

É um princípio que deve orientar a educação científica e a prática da pesquisa e assim efetivar uma pedagogia da pesquisa, isto é, "dar ao pesquisador os meios de assumir por si próprio a vigilância do seu trabalho científico" (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2010, p. 11). A ES tem a incumbência de fortalecer em seus estudantes a construção do pensamento autônomo, emancipado, crítico, reflexivo, capaz de desenvolver a compreensão teórico-prática da realidade nos processos de autocrítica social e civilizacional na perspectiva da Escola de Frankfurt (FREITAG, 1990), bem como a criação e a socialização de conhecimentos criativos, inovadores, transformadores em todas as áreas do conhecimento, com o intuito de tornar este um mundo possível (SANTOS; MENESES, 2010). Moraes (1997) destaca que a dinâmica do conhecimento vem se modificando no último século, a partir da física quântica e dos avanços tecnológicos, desafiando a percepção de um mundo diverso, incerto, complexo. O momento é de ruptura no paradigma do conhecimento vigente. Bordieu, Chamboredon e Passeron (*op. cit*.) destacam como fundamental a ruptura com as pré-noções, o cuidado com a ilusão da transparência, com a linguagem comum e com o jargão científico. A ruptura de um paradigma ocorre a partir da existência de um conjunto de problemas, cujas soluções já não se encontram no horizonte de determinado campo teórico e dão origem a anomalias ameaçadoras da construção científica que requerem transformações na forma de compreensão da realidade. Fortalecendo, assim, as implicações de uma visão ecossistêmica mais ampla e aberta, em que tudo se relaciona (MORAES, 1997).

Santos e Meneses (2010) propõem que a vigilância epistemológica seja exercício de autorreflexividade, uma das prerrogativas da vida acadêmica. Nessa perspectiva, a ES brasileira, em face da grave crise ética de corrupção instalada historicamente, no país, de modo endêmico e sistêmico, desde os mais altos escalões e lideranças públicas e privadas, torna-se lugar insubstituível da crítica e autocrítica incisiva e urgente acerca da profissionalização com ciência e ética. É preciso que a ES brasileira retome para si a missão de ser, juntamente com os universitários, a indutora de uma força propositiva da consciência nacional, resgatando a dignidade de uma cidadania comprometida e responsável com o bem comum. Cabe à gestão da ES assegurar que tais valores constituam parte essencial do processo formativo da nova geração de profissionais de nível superior.

1.1.3 Responsabilidade e compromisso social na Educação Superior

A responsabilidade social das IES, até recentemente, foi entendida como assistência social realizada através de atividades de extensão. No caso de instituições de natureza administrativa privada, muitas vezes tais atividades serviram ou servem de comprovação da filantropia. Entretanto, o debate mais amplo em torno da concepção de extensão como um dos tripés da ES, intensificado pelas discussões em torno da lei dos Sinaes (2007), indica que a dimensão da responsabilidade social envolve ações institucionais voltadas ao desenvolvimento econômico e social, à inclusão social, à diversidade, ao meio ambiente, à memória cultural, à produção artística, ao patrimônio cultural. Tal esforço fez com que o conceito se ampliasse para a constituição de um compromisso institucional, fruto de uma política de extensão, assumido, institucionalmente, de forma coletiva para com a sociedade; planejado, organizado, concretizado e avaliado pelos envolvidos nesse processo. Há uma ligação direta entre compromisso social, justiça social e formação integral do ser humano enquanto indivíduo e cidadão (GOERGEN, 2006). Santos e Meneses (2010) referem que a injustiça social global está intimamente ligada à injustiça cognitiva global. Nessa perspectiva, referindo-se à universidade, destaca que é por meio da responsabilidade social que ela, enquanto instituição, pode lutar por sua legitimidade. Desse modo, precisa ser permeável às demandas sociais, sobretudo aquelas oriundas de grupos sociais que não detêm o poder. A gestão da ES encontra-se desafiada a garantir que a formação de universitários se baseie nesses princípios e que lhes seja oportunizada, por meio da extensão, a prática destes.

1.1.4 Visão ecossistêmica – ecopedagogia e missão da Educação Superior

É a teoria da educação que promove a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana. A expressão "ecopedagogia" foi cunhada por Francisco Gutiérrez no início dos anos 1990. Teve origem na educação problematizadora de Paulo Freire, centrada na relação entre os sujeitos que aprendem juntos "em comunhão". É uma pedagogia ética, sustentada pela "ética universal do ser humano" (FREIRE, 1997, p. 19). Para Gadotti (2001, p. 90), a "ética volta ao centro dos debates das ciências da educação, na medida em que a escola se tornou um local problemático e na medida em que a sobrevivência do ser humano está diretamente relacionada à sobrevi-

vência do planeta". Seguir os princípios pedagógicos da sociedade sustentável é um componente de educação comunitária e ambiental (ecoeducação). Requer a elaboração de políticas de humanização e democratização das cidades, necessita planejadores e urbanistas, e, especialmente, de vontade política e de uma educação para a cidadania a que a ES não poderá se furtar.

Sander (2007), ao descrever os modelos administrativos da educação, utiliza o termo *ecologia administrativa* como característica definidora do *modelo de administração para a efetividade política* (terceiro modelo). Nessa perspectiva, aprofunda a consequência dessa visão no modelo de *administração para a relevância cultural* (quarto modelo), destacando que a preocupação central dessa administração é o "desenvolvimento humano sustentável e a promoção da qualidade de vida na educação e na sociedade, através da participação cidadã" (id. ibid., p. 83). Gadotti (2001, p. 92) expressa que a "sustentabilidade é um princípio reorientador da educação e principalmente dos currículos, objetivos e métodos". O princípio da gestão democrática – portanto, da autonomia e da participação – é muito caro à tendência de "[...] mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje" (GADOTTI, 2001, p. 94). Uma pedagogia que responda à complexidade do desenvolvimento sustentável tem um longo caminho, requer um profundo debate acadêmico para sua construção teórica, "[...] precisa sobretudo ser experimentada na prática" (id., p. 100). A ecopedagogia faz parte do paradigma educacional emergente (MORAES, 1997).

1.2 Gestão democrática na Educação Superior

Refere-se à forma ou modo do envolvimento de dirigentes e membros do sistema e de instituições de ES na condução e organização dos processos pedagógicos e administrativos inerentes a esse nível de ensino. Inclui formulação, implementação e avaliação de políticas e diretrizes, de planejamento, de tomada de decisão, de alocação de recursos e investimentos, de estabelecimento de metodologias de ensino, pesquisa e extensão. Implica a adoção de mecanismos e estratégias de acompanhamento e controle de todas as ações/atividades desenvolvidas nesse contexto, privilegiando a convivência respeitosa, colaborativa, participativa dos envolvidos. Wittmann (2006, p. 215) destaca que o caráter democrático da gestão da educação não pode separar-se de "processos emancipatórios humanos inerentes à educação como bem público e direito subjetivo". É amplamente aceita a ideia de

que tal direito tem, em sua constituição, a questão do acesso e permanência com sucesso na educação sistemática, em todos os níveis, e a questão das práticas e dos exercícios democráticos nos processos formativos. Tal assertiva conduz à importância da articulação entre Educação Básica e Superior, pois, em síntese, não se pode pensar em democracia sem igualdade de oportunidades. Severino (2008) ressalta que, além de ser o lugar de produção, sistematização e disseminação do conhecimento, referindo-se à universidade brasileira (donde se infere para a ES como um todo), ela precisa ser mediação da cidadania e da democracia.

Em sua consecução, a democracia se sustenta pelo respeito pela colaboração e solidariedade, pela corresponsabilidade entre estado e sociedade civil, pela cidadania comprometida e responsável com o bem comum. Portanto, a democratização da educação, necessariamente, passa pelos princípios constitutivos do Estado e pela compreensão dos direitos e dos deveres sociais. Ao manifestar entendimentos, "[...] o coletivo pode emergir num processo interativo e de reelaboração. Assim, uma gestão democrática tem espaços efetivos de participação pela via do diálogo, favorece as construções conceituais sobre universidade, suas responsabilidades e compromissos" (SEGENREICH; MOROSINI; FRANCO, 2012, p. 75).

Luce e Medeiros (2006, p. 17), com base em Bordenave, articulam democracia e participação, destacando a democracia participativa "como um elemento central da vida política contemporânea". A vinculação entre democracia e ES como um todo é multidimensional e complexa, segundo Tedesco (2012). O autor ressalta que se pode examinar a democratização da ES na perspectiva da gestão das instituições por meio dos níveis e modalidades de participação dos diversos segmentos que as constituem. Mas, também, salienta que se pode analisar a democratização da ES por suas implicações sociais quanto à origem dos estudantes, possibilidade de acesso e permanência garantida por meio de recursos e apoio. Promovendo, dessa forma, a efetiva inclusão com a participação de segmentos socialmente desfavorecidos. Acentua, ainda, que a democratização da e na Educação Superior pode ser vista pelo ângulo do conteúdo produzido e pelos métodos adotados em sua prática. Diante dessa perspectiva, a última possibilidade se apresenta, nos tempos atuais, como essencialmente desafiadora e complexa, requerendo um revigorar das discussões acerca da missão da ES (ver item 1.1) e da consequente finalidade e articulação da docência universitária com currículos e programas de formação.

Alguns pontos devem ser considerados na gestão democrática: o esforço na defesa da liberdade acadêmica e construção da autonomia institucional; a importância da descentralização no mando, tendo por princípio a transparência e a prestação de contas; a inclusão e o reconhecimento, o respeito à diversidade e à igualdade; a relação e articulação da ES com outros graus de ensino. A interação com segmentos profissionais diversos e com estudantes universitários implica conviver com ideias e concepções distintas, dando voz a variados interlocutores num clima de tolerância aos opostos, tendo por princípio o respeito à diversidade cultural e ao pluralismo de concepções, para a construção de uma cidadania responsável. Uma contínua construção da liberdade acadêmica pavimentada na força das raízes históricas da liberdade de cátedra tem presença na gestão democrática. Essa interlocução com grupos diversificados leva ao discernimento da justa tensão entre permanência e mudança, entre o individual e o coletivo, quando não tomados como dicotômicos, e sim como parte de um *continuum,* impactando a instituição e seu meio como estratégias de gestão democrática.

1.2.1 Liberdade acadêmica e autonomia institucional na Educação Superior

A liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a gestão democrática do ensino público são princípios constitucionais garantidos a uma educação com padrão de qualidade no Brasil. O sentido de autonomia que acompanha a ES é como a capacidade de se autogovernar, de ser soberana em suas decisões, de traçar enfim suas normas de conduta dentro das normas legais, o que lhe confere a prerrogativa da denominada liberdade acadêmica. Anísio Teixeira (1998, p. 102), na inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal, em 1935 dizia: "A universidade é e deve ser a mansão da liberdade". A ideia de liberdade faz parte do seu receituário. Dentre as instituições de ES, a Universidade no Brasil, segundo a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, é a que, primordialmente, goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. O princípio da transparência concretiza-se pela prestação de contas à comunidade acadêmica e à sociedade em geral, garantindo a liberdade acadêmica e autonomia institucional, especialmente nas IES públicas e Instituições Comunitárias de Educação Superior (Ices) (BRASIL, 2013).

A autonomia de gestão para as instituições públicas possibilita a tomada de decisões relacionadas ao quadro de pessoal, aos planos, programas e projetos de investimentos, aos orçamentos anuais e plurianuais. Princípios e diretrizes para essas ações se encontram alicerçados na LDB (BRASIL, 1996). Entretanto, Sguissardi (1999) destaca a longa trajetória da reconquista da autonomia nas universidades federais liderada pela Andifes na década de 1980, culminando com a aprovação, no mesmo ano, da LDB e da Emenda Constitucional 011 (BRASIL, 1996), que trata da contratação de professores, técnicos e cientistas estrangeiros para o país. Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fica assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, no qual participam os diversos segmentos da comunidade institucional, local e regional. Para Santos, Nascimento e Buarque (2013, p. 57), "a autonomia não é um estatuto para sempre adquirido pelas universidades". Deve ser, permanentemente, monitorado pela comunidade, buscando seu aperfeiçoamento, pois a autonomia é indispensável ao bom desempenho da universidade no cumprimento de sua missão.

Em sua trajetória e processos históricos desde sua criação, na Europa medieval, as universidades têm mantido, como marca, a autonomia administrativa e didático-científica. Durham (2007) afirma que, ao longo de sua existência, a conquista da autonomia sempre se estabeleceu como resultado de uma negociação entre a universidade e as instâncias externas. A gestão da ES precisa garantir que a autonomia, nesse nível de ensino, seja administrativa, pedagógica e extensiva aos docentes e aos estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem – ou de *ensinagem*, como defendem Anastasiou e Alves (2003). Sguissardi (2003), desde os anos iniciais do século XXI, alerta para os riscos crescentes da perda de autonomia da ES, sendo substituída pela *heteronomi*a. Nesse sentido, "sua prática cotidiana (suas funções, prioridades e organização interna, suas atividades, estrutura de prêmios e penas, *etc*.) estariam cada vez mais subsumidas pela lógica do mercado e do Estado" (id., p.14), indo na contramão da liberdade acadêmica veementemente defendida por Anísio Teixeira na primeira metade do século passado. Somente decisões administrativas desenvolvidas democraticamente tornam possível efetivar uma educação transformadora socialmente, por apresentar subsídios de participação coletiva e considerar as particularidades, tanto de cada instituição de ensino quanto de cada indivíduo participante do processo.

A autonomia em construção, resultante de práticas educativas emancipatórias, requer, igualmente, autonomia na gestão dos seus processos e instituições. O caráter público da educação demanda relações fundadas em regras de colaboração, cor-

responsabilidade e solidariedade e é incompatível com relações fundadas em regras de exploração, dominação e opressão. A formação de sujeitos de sua história e da história de seu entorno implica o envolvimento corresponsável dos participantes nas decisões e no controle da construção e oferta de condições objetivas de sua formação.

Segundo Wittmann (2006), o caráter democrático da gestão da ES acompanha as contradições e avanços teórico-práticos da educação em geral no processo amplo da democratização da sociedade como um todo. O compartilhamento na gestão escolar vem sendo ampliado por experiências de órgãos colegiados e equipes gestoras, e já constitui exigência de dispositivos legais, com a LDB, e com as Leis dos Sistemas, tanto dos Estados como dos municípios. As principais associações de cientistas e profissionais da área, como a Anped (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) e a Anpae (Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação), têm contribuído para a construção histórica, em termos de discussão de temáticas, de movimentos de contraposição a possíveis entraves à democracia e de formulação de políticas de democratização da gestão da educação e da sociedade, pelo seu compromisso, expressas em suas publicações e simpósios (WITTMANN, 2006).

1.2.2 Inclusão e reconhecimento na Educação Superior

A gestão democrática da educação, em geral, requer igualdade e qualidade de oportunidades oferecidas às novas gerações. Para análise dessa temática, que se insere no âmago da gestão democrática dessas oportunidades, torna-se indispensável considerar o aumento progressivo da desigualdade sociocultural e a crescente realidade das inúmeras migrações por motivos políticos e existenciais no mundo, na região e, embora em menor escala, também no país. Tais realidades estão denunciadas em inúmeros informes, relatórios e diagnósticos resultantes de estudos realizados por organismos internacionais e regionais, como os da Unesco/Iesalc (2018), Cepal (2016, 2018), e nacionais, como os realizados para subsidiar a confecção do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, dentre outros. Estes revelam desigualdades múltiplas que exigem um entendimento multidimensional. Somente com o reconhecimento da importância de uma educação inclusiva, alicerçada na valorização da diversidade e na riqueza humana e social presente nas múltiplas identidades e culturas (SANTOS, 2006), será possível amenizar tão complexa problemática. No Brasil, apenas recentemente esse cenário começa a se transformar (NEVES, 2013; FRANCO, LAUXEN e OLIVEN, 2016; COFER e SOMMERS,

2015), por meio das políticas institucionais (cotas ou bônus) e governamentais de inclusão (ProUni – Programa de Universidade para Todos) e de ações afirmativas, em especial na ES, como a Lei de Cotas (BRASIL, 2012). Consta, em publicação oriunda da Conferência Regional de Educação Superior (CRES) 2018, que na ES brasileira, a despeito das iniciativas de algumas IES, o tratamento do tema da diversidade étnico-racial é, de maneira geral, ainda bastante tímido, apesar da entrada de estudantes negros e indígenas nas universidades brasileiras e da criação de ações afirmativas para o acesso de grupos diferenciados.

Em meados dos anos 2000, algumas IES já se mobilizavam para mudar esse quadro. Experiências por meio de projetos e programas específicos, tentando aproximar melhor a agência formadora das necessidades que se originavam nas comunidades a partir dessa realidade diversa e ainda discriminatória em relação à diversidade e à desigualdade, começaram a surgir, aglutinadas em torno de atividades de extensão e estágios curriculares. Situam-se nessa perspectiva e podem ser citados como exemplo dessa articulação inicial o projeto Pericampus, da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (BORDAS, 1983), e o USP Legal (com início dos trabalhos de uma comissão para tal, em 2001). Muitos outros programas, projetos e até cursos de graduação, como licenciaturas interculturais para a formação de professores (indígenas, deficientes) e pós-graduação, em quase todas as IES brasileiras, foram tomando corpo, diversificando e qualificando a atuação democrática da ES. Gracindo (2007) discutia a democratização na perspectiva do Estado, dos direitos estabelecidos e dos processos geradores de garantias da educação como direito social. No seu ponto de vista são quatro os elementos constitutivos desse processo: acesso, permanência, sucesso e exercício democrático. Assim, a democratização da educação é um processo pelo qual o Estado, ao compreendê-la como direito social, responde às demandas pela ampliação do atendimento educacional a parcelas cada vez mais amplas da sociedade. A garantia de que todos tenham acesso à escola é a primeira etapa, seguida da oferta das condições necessárias para que todos nela permaneçam. Como reflexo da qualidade do ensino, favorece a possibilidade de todos concluírem com sucesso determinado nível educacional. Tudo isso desenvolvido numa prática social na qual a escola se constitui importante espaço para o exercício democrático.

A educação inclusiva pressupõe a participação coletiva na decisão das questões da sala de aula e da instituição de Ensino Superior, assim como a necessária flexibi-

lidade na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais. Para Furlan e Ribeiro (2015), em relação aos estudantes com necessidades especiais, entre eles estudantes com deficiência, em IES, descaracteriza a homogeneidade até então dominante nesse nível de ensino. O que se constata é um movimento no sentido de oportunizar um ensino igualitário e democrático desde o final do século passado e mais intensificado nas décadas iniciais do século XXI. A Portaria n. 3.284 (BRASIL, 2003) é um instrumento legal de exigibilidade que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência e apresenta os critérios adotados nos processos de autorização e de reconhecimento dos cursos, bem como no credenciamento de ES, seguindo as recomendações do Sinaes. Como consequência positiva tem havido ampliação do número de matrículas desse alunado no ensino superior. O PNE 2014-2024 estabelece que cabe aos entes federados definir estratégias de articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais, considerando as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural. É incumbência do poder público garantir o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

1.2.3 Articulação entre Educação Básica e Educação Superior

A educação é entendida como um processo contínuo de formação e desenvolvimento de valores, habilidades e competências do ser humano em direção ao tornar-se cidadão para a convivência numa sociedade plural, justa e democrática. O direito à educação em todos os seus níveis, ao longo de toda a vida (BRASIL, 2015), significa que todos precisam ter oportunidades para desenvolver-se e usufruir dos benefícios que a humanidade já conseguiu desenvolver. Entretanto, em troca, cada ser humano precisa se comprometer a contribuir, igualmente, com seu próprio aperfeiçoamento e crescimento (físico, emocional e mental), para a melhoria das condições e sustentabilidade da vida (ver item 1.5) como um todo no planeta (BRANDÃO, 2008). É um processo de vital importância e profundo caráter ético; estende-se ao longo de toda a trajetória do ser humano e se desenvolve "na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996, art. 1º).

A educação sistemática (escolar) brasileira se encontra organizada em níveis. A Educação Básica (EB), que se inicia com a Educação Infantil (EI), faz-se a partir do local, aproximando o familiar e o social, desenvolve informações, conhecimentos e habilidades importantes para o crescimento harmonioso do indivíduo e sua progressiva socialização, convívio, participação e consequente humanização. Nos Anos Finais (AF) da educação sistemática e no Ensino Médio (EM) – última etapa da EB, intensifica-se o preparo do indivíduo para saber autossustentar-se e, assim, já poder contribuir para a evolução da sociedade. Em prosseguimento, a ES se faz ampliando horizontes e oportunidades, visando à atuação profissional, à criação cultural e científica de nível superior, com o aprofundamento de especialidades diversificadas, sem perder a visão do complexo e do todo. Tendo o "[...] compromisso de preparar as novas gerações para a esfera do trabalho, pelo adequado domínio dos saberes científico e tecnológico, a educação [em qualquer nível] não pode deixar de investir também no amadurecimento de uma nova consciência social e no aprimoramento da formação cultural dessas gerações" (SEVERINO, 2008, p. 87). A ES abre-se para o mundo, para o universal, por isso se diz universitária.

Numa sociedade democrática, as oportunidades são educativas, se a educação for inclusiva, se forem possibilitadas para todos, em qualquer um dos seus níveis (EB ou ES) e, em qualquer uma das suas modalidades: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Educação Especial, ensino presencial, semipresencial, a distância e educação continuada (NEVES, 2002). Com base nessa compreensão, identifica-se a existência de um fio condutor articulador que precisa perpassar os diferentes níveis da educação. Cabe um destaque, nesse processo, à figura-chave do professor e de sua formação. Segundo Saviani (2009), numa perspectiva histórica, a formação de professores para a instrução primária no Brasil, por longo tempo, foi delegada ao ensino secundário (atualmente correspondente ao EM), pela formação de professores nas escolas normais e pelos institutos de educação. O Instituto de Educação do Distrito Federal e o de São Paulo foram elevados ao nível universitário na década de 1930, servindo de base para a futura formação na graduação (licenciaturas). Porém, pela aceitação, na legislação em vigor (inclusive na LDB de 1996), da coexistência de ambos os níveis de formação (universitário e equivalente ao secundário, hoje EM), evidencia-se uma precariedade nas políticas de formação do professor no país. Apenas recentemente passou a ser uma das prioridades da "Nova Capes" – Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal Docente do Ensino Superior,

fundação do MEC, que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado (CAPES, 2019). O Programa Observatório da Educação (Obeduc), iniciado em 2006, resultado da parceria entre a Capes e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), foi instituído com vários objetivos: fomentar estudos e pesquisas em educação, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica, estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados em nível de mestrado e doutorado. Em 2007, a Capes passou, também, a atuar na formação de professores da Educação Básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior.

Os vários programas criados, a partir de então, são dirigidos, em sua maioria, às IES públicas federais e estaduais, contemplando, também, IES privadas, comunitárias e filantrópicas. Cabe nomear alguns destaques: Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), iniciado em 2009; Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), Edital MEC/Capes/FNDE 2007; Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), desde 2008; Novos Talentos, em 2010; Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Professores (Life), desde 2012; Programa Residência Pedagógica e o Licenciaturas, iniciados em 2018; Programa de Apoio à Produção de Material Didático para a EB (Projeto Água), em 2015. Além de programas em parcerias internacionais com outros países (Canadá, Irlanda, Estados Unidos, Reino Unido), propiciando o desenvolvimento de profissionais da EB. Outro aspecto a ser destacado na articulação EB e ES se relaciona com os processos avaliativos cuja operacionalização é de responsabilidade do Inep. O aproveitamento dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como forma de ingresso na ES, com possibilidade de acesso ao Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004, vem se consolidando no país. Mediante esse programa, os estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica podem receber bolsas de estudos integrais ou parciais em instituições privadas de Educação Superior (BRASIl, 2005). As instituições privadas que aderem ao programa recebem isenção de tributos. Diante desse quadro, evidencia-se a importância de a gestão da ES incentivar e monitorar sua articulação com a Educação Básica como um todo. Todas as profissões e carreiras de nível superior são responsáveis pela formação do ser humano cidadão.

1.3 Gestão do conhecimento na Educação Superior

Consiste no conjunto de processos e ações necessários para criar e desenvolver condições a fim de que a Educação Superior concretize seu compromisso de construção, desenvolvimento, uso, socialização, democratização do conhecimento, bem como de vigilância epistemológica sobre ele, assumindo-o como o cerne da sua institucionalidade, de modo que seja relevante – isto é, que tenha critério de valor (que se destaque, que lhe dê legitimidade) – e pertinente – isto é, que tenha o predomínio do critério de adequação ao contexto. Abrange o conjunto das estruturações institucionais nas quais se materializa o processo de gestão, tendendo a ser compatível com a missão, compromissos e responsabilidades que marcam e configuram a instituição.

As instituições tendem a desenvolver a gestão do conhecimento num processo compatível com o modelo institucional adotado, ou com aquele que nelas seja predominante (ver eixo 2). Gestão implica confrontos, desde a elaboração até a execução de planos, os quais enquanto estratégicos são utilizados pelas universidades, a fim de assegurar suas prioridades. "A Gestão da ES [...] e seus espaços institucionais têm matriz nas tensões ligadas a prioridades institucionais e suas relações, no movimento de ressignificação nas concepções e valores do cerne da missão institucional, e seus compromissos, que ocorrem na prática institucional-organizacional. [...] captar a gestão em planos (gestão documental) e em práticas nos movimentos, tensões, confrontos e espaços que alteram suas arquiteturas acadêmicas e relações [...] e usar o conhecimento é poder, é possibilidade de mudança" (FRANCO, 2018, p. 106). Este verbete constitui-se de dois subverbetes: o primeiro trata da *Gestão da educação no Brasil*: *genealogia – trajetória teórica* (Benno Sander) e se detém na trajetória do campo da administração da educação e nas teorias de organização e gestão educacional construídas no país, a partir das práticas engendradas no cotidiano educacional. O segundo refere-se à genealogia da *Gestão do conhecimento na ES* e contempla algumas abordagens clássicas e contemporâneas e seus desdobramentos. As concepções sobre a produção do conhecimento remetem ao seu processo, uso e socialização. A gestão do conhecimento é democrática quando os princípios que subjazem ao processo requerem inclusão no conhecimento. Cabe à gestão gerar novos processos que se manifestam em níveis intra-organizacionais, interinstitucionais e internacionais, mas também nas modalidades de interlocução intergeracionais, interculturais e interdisciplinares. Com o intuito de ressaltar produções de diversas perspectivas teórico-metodológicas sobre a ES e sua gestão, sob o critério da re-

percussão e impacto em diferentes contextos e épocas e que tiveram presença em âmbito nacional, arrolam-se aquelas consideradas mais emblemáticas.

1.3.1 Gestão da educação no Brasil: genealogia e trajetória teórica na visão de "Benno Sander"[1]

Remete à genealogia do conhecimento no campo da administração da educação e às teorias de organização e gestão educacional construídas ao longo da história política e cultural do país, a partir das práticas engendradas no cotidiano educacional pelo Estado, escolas, universidades, associações de educadores e outras instituições públicas e privadas de ensino e formação cidadã. Embora a administração seja uma prática milenar, seu estudo sistemático como disciplina e campo de atuação profissional é um fenômeno recente, associado às necessidades impostas pela explosão organizacional, no bojo da consolidação da Revolução Industrial no século XIX. A partir de então, a preocupação com a busca do conhecimento na administração pública e na gestão da educação tem sido uma constante da história das instituições sociais e educacionais que, no Brasil, manifestou-se, historicamente, tanto nas tentativas de importação e adaptação de perspectivas teóricas e categorias analíticas do exterior como nos esforços de criação de soluções teóricas e metodológicas nacionais. O pressuposto de que em educação, como nas práticas sociais em geral, nada acontece por nada é um incentivo para examinar a genealogia do saber no campo da administração da educação à luz das forças históricas que condicionam sua construção. Essa orientação permite dividir a trajetória teórica da gestão da educação brasileira em três grandes períodos: do Brasil Colônia, do Brasil República e do Brasil contemporâneo. No período colonial, é possível delimitar três movimentos intelectuais, de origem europeia, que influenciaram hegemonicamente o desenvolvimento da administração da

[1] Este subverbete é de autoria de *Benno Sander*, elaborado para a atualização do verbete Gestão da Educação no Brasil, entregue à Maria Estela Dal Pai Franco, em 2008, com vistas à revisão da Enciclopédia de Pedagogia Universitária, publicada pelo Inep/Ries em 2006, origem da Ebes. Algumas das referências por ele indicadas estão nas produções listadas no final do capítulo. A formação e a vida profissional de *Benno Sander*, para o campo de Administração da Educação, é impulsionadora de sua contribuição científica. Ph.D pela PUC da América (Washington), Pós-doutorado em Harward, aposentado pela UFF, qualificou-o para contribuições nacionais e internacionais: na OEA, representante residente (Brasil e Argentina), e diretor de Educação e Políticas Sociais (Washington); na docência, Professor na UnB e Flasco (Buenos Aires); nas Associações acadêmico-profissionais, presidente da Anpae e membro de entidades. No caudal de suas numerosas publicações vinculadas à Administração da Educação, constrói a "genealogia" do campo, no Brasil, o que conduz para os quatro modelos teóricos e para o *Paradigma Multidimensional de Administração da Educação*, sua dialogia e transdisciplinaridade.

educação brasileira: o enfoque jurídico, alicerçado no direito administrativo romano, de natureza antecipatória, normativa e dedutiva; o escolasticismo católico, que acentuou a força normativa e a lógica dedutiva; e a filosofia positivista, que introduziu a metodologia empírica e consolidou as práticas prescritivas e normativas de organização e gestão da educação (SANDER, 2007, p. 17-26).

Na era republicana, a trajetória do conhecimento da administração da educação pode ser dividida em quatro estados ou fases históricas, que se sucederam dialeticamente do organizacional para o comportamental; do comportamental para o desenvolvimentista; e deste para o sociocultural (SANDER, 2007, p. 26-58). A análise das quatro fases da trajetória da administração da educação no século XX oferece elementos para construir os contornos teóricos e as categorias analíticas de quatro correspondentes modelos heurísticos de gestão da educação, na convicção de que as distintas "construções teóricas do fazer científico" (FRANCO, 2007) respondem a distintas condições histórico-sociais que determinam sua origem e seu desenvolvimento. É assim que as formulações e práticas administrativas da fase organizacional da era republicana permitem conceber um modelo de administração para a eficiência econômica, conceitualmente derivado dos movimentos científico, industrial e tecnoburocrático da escola clássica de administração, e analiticamente induzido a partir da prática dos dirigentes escolares e universitários que pautam suas ações administrativas de acordo com os princípios pragmáticos de organização e gestão, desenvolvidos inicialmente na Europa e nos Estados Unidos da América, nas primeiras décadas do século XX (QUERINO RIBEIRO, 1938; QUERINO RIBEIRO; MENESES, 1978; CARNEIRO LEÃO, 1939; TEIXEIRA, 1935; 1998; LOURENÇO FILHO, 1941, 1963). A partir das concepções e práticas administrativas da fase comportamental, é possível construir um modelo de administração para a eficácia psicopedagógica, de natureza organicista e funcionalista, protagonizado inicialmente pelos psicólogos sociais do movimento das relações humanas e, posteriormente, pelos adeptos da teoria dos sistemas aplicada ao estudo da administração (ALONSO, 1976). A fase desenvolvimentista do pós-guerra oferece os elementos conceituais para a elaboração de uma perspectiva de administração para a efetividade política, derivada conceitualmente da administração pública associada à teoria política comparada. Esta, vigente nos países industrializados e por eles exportada às nações em desenvolvimento, e induzida analiticamente a partir das práticas de planejamento governamental e administração para o desenvolvimento introduzidas nas décadas

de 1950 a 1970 pelos organismos de cooperação técnica e assistência financeira internacional (ver as análises de IANNI, 1971; CALAZANS, 1990; OLIVEIRA, 2007, p. 64-104; FONSECA, 1997; VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002; SANDER, 2005, p. 69-90).

Finalmente, à luz do legado intelectual da fase sociocultural da história republicana, é possível conceber um modelo de administração para a relevância cultural, baseado em recentes formulações interacionistas no campo da teoria organizacional e administrativa, preocupadas com os significados culturais e valores éticos que definem o desenvolvimento social sustentável e a qualidade de vida humana coletiva na educação e na sociedade (SANDER, 2007, p. 73-85). O pensamento crítico, a postura dialógica e o compromisso democrático são elementos definidores do movimento antropossociopolítico contemporâneo que se observa nas obras individuais de administração educacional de numerosos estudiosos contemporâneos, como Sander (1982, p. 12-34; 1984, 1995, 2005, 2007); Arroyo (1983, p. 122-129); Wittmann (1983, p. 10-22); Wittmann e Gracindo (2001); Frigotto (1984, p. 10-34); Cury (1985, 2002); Gadotti (1983, p. 38-45); Felix (1984); Paro (1997, 2007); Kuenzer (1984); Garcia (1991); Oliveira (2000); Gohn (2001); Mendonça (2000); Lima e Afonso (2002); Lück (2008). E nas recentes coletâneas organizadas por Oliveira (1997); Costa e Rosa (2000); Dourado e Paro (2001); Dourado, Catani e Oliveira (2003); Bastos (2002); Machado e Ferreira (2002); Ferreira (2006); Ferreira e Aguiar (2000); Bittar e Oliveira (2004); Luce e Medeiros (2006); Oliveira e Adrião (2007). Essa orientação, também, está presente em muitos outros trabalhos publicados na *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (PEREIRA; ANDRADE, 2007) e em outros periódicos especializados e numerosas pesquisas e estudos realizados nos cursos de pós-graduação (SOUZA, 2006).

A orientação antropossociopolítica dominante nos meios intelectuais de vanguarda convive, na atual fase de transnacionalização do capitalismo, com um novo movimento neoliberal pelo estudo da administração centrado nos conceitos de governabilidade e qualidade total, redefinidos nos centros internacionais de poder para responder às suas necessidades no âmbito da globalização econômica e comercial, que se acentua no período de transição para o século XXI. No contexto desse movimento internacional de natureza neoliberal, multiplicam-se os esforços nacionais em matéria de reformas institucionais e administrativas em distintos setores da administração pública, incluindo a educação. O exame dessas reformas evidencia uma renovada transposição de conceitos e práticas neofayolistas e neotayloristas do gerencialismo empresarial e comercial para o setor público e para a

educação, enfatizando os princípios de eficiência e produtividade, racionalização administrativa, mensuração de resultados e avaliação estandardizada de desempenho, descentralização, privatização e adoção maciça da tecnologia da informação.

Nasce, assim, a pedagogia corporativa, visando a garantir capital humano como vantagem competitiva, que lança mão dos princípios e métodos da qualidade total na gestão da educação, em que os professores e dirigentes educacionais são concebidos como prestadores de serviços e as empresas se transformam em clientes da escola e da universidade. E, como tal, recebem delas os alunos que passaram pelo seu processo de treinamento e desenvolvimento. Esses conceitos neoliberais impõem decisões administrativas preocupadas em aumentar a produtividade e a eficiência econômica, incentivando a competitividade a qualquer custo, independentemente de seu significado substantivo e de sua validade ética e relevância cultural. A avaliação dessas perspectivas conceituais e categorias analíticas, que estão emergindo na esteira da globalização econômica e comercial, mostra que, em muitos aspectos, estas são versões revisadas das teorias clássicas de administração da primeira metade do século XX e da administração para o desenvolvimento que captou as atenções da academia educacional nas décadas de 1950 e 1960 – e que perdeu fôlego nos anos 1970 e 1980. Nos meios acadêmicos de vanguarda, cresce a consciência de que a lógica corporativa e competitiva da administração, alicerçada na nova economia da globalização e aliada à utilização mecânica das tecnologias da informação, vem condicionando significativamente a produção e utilização do conhecimento. Colocando-o, assim, a serviço de fins prioritariamente pragmáticos e utilitários, muitas vezes desprovidos de validade ética e relevância cultural. Esses fatos demonstram que o campo educacional brasileiro continua sendo, como foi no passado, uma arena de lutas em que seus diferentes atores tratam de impor suas opções político-pedagógicas e suas categorias de percepção e interpretação.

As pressões conjunturais das últimas décadas acentuam-se diante dos crescentes influxos neoliberais da globalização da economia e de toda atividade humana. Os pensadores da resistência educacional encontram aí um de seus grandes desafios para manter o ritmo da construção teórica de vanguarda em matéria de política e gestão democrática da educação. O desafio começa pelo exame crítico das novas categorias analíticas e práticas de administração universitária e gestão escolar. Este, no entanto, é apenas o primeiro passo de um processo que só se completa com a construção de soluções político-pedagógicas capazes de atender às sempre novas necessidades e

aspirações das instituições educacionais e da sociedade brasileira no contexto de suas relações de interdependência internacional (SANDER, 1982, 2005, 2007)".

1.3.2 Genealogia da gestão do conhecimento na Educação Superior: abordagens clássicas e contemporâneas

Assumir que a sociedade do conhecimento ocupa um lugar central na contemporaneidade significa reconhecer que a ciência, a tecnologia e a educação são pilares da gestão do conhecimento na ES. Também os processos envolvidos nestes pilares e deles decorrentes, assim como sua articulação, visam ao desenvolvimento com ênfases diferenciadas (WB-BANCO MUNDIAL, 2018). Nesse entorno, é pertinente lembrar que as formações sociais são coexistentes, assim como o são as formações científicas, tendo presente que "[..] em todas as formações sociais há sempre uma pluralidade contraditória de sistemas ideológicos de codificação do real, presentes, ausentes nos discursos concretos com seus níveis objetivos de significação. [...] são as ideologias dominantes, ligadas, portanto, ao bloco no poder" (ALMEIDA; PINTO, 1995, p. 23). Desse modo, faz sentido trazer pontos suscetíveis de questionamentos, em distintos estatutos epistemológicos na genealogia do conhecimento e sua gestão na ES.

- As ideologias dominantes, na mesma linha, ocorrem num movimento hegemônico, instauram mecanismos preservadores de sua situação e edificam obstáculos para a mudança; existem, portanto, aproximações entre as práticas sociais e as científicas, especialmente porque a prática científica é, também, uma prática social.
- As relações da prática científica com outras práticas de uma formação social, os mecanismos e condições da própria prática e o contexto institucional são determinantes. O conhecimento e sua produção têm, pois, dimensões sociais e grupais a serem consideradas. As formações científicas e as suas "[...] práticas concretas de investigação, bem como os respectivos produtos, não são puramente teóricos, apenas se encontram formações ideológico-teóricas, de dominação ideológica ou de dominação teórica" (id., ibid.).
- As condições teóricas são ligadas à apropriação cognitiva do real e se constituem de condições conceituais, que a ciência dispõe relacionadas ao objeto, e condições processuais, que compõem o conjunto de instrumentalização e viabilização da pesquisa, tornando um objeto de estudo acessível para análise (ALMEIDA; PINTO, 1995; FRANCO, 2007).

- A progressão do conhecimento tem ligação com o campo ideológico, sem esquecer o desenvolvimento das forças produtivas; a epistemologia dá os critérios de cientificidade, anunciando e denunciando suas implicações (ALMEIDA; PINTO, 1995; VIEIRA PINTO, 1994). As condições sociais no processo de produção do conhecimento envolvem o processo organizativo de uma formação social e sua complexidade de estruturas e práticas enquanto condições determinantes. O conhecimento e sua produção, portanto, têm dimensões epistemológicas, sociais e grupais a serem consideradas.
- A maneira como se enxerga o problema e suas circunstâncias depende da postura teórico-epistemológica, mas, também, da força das interações e dos processos intersubjetivos, o que marca o conhecimento como um processo provisório e a sua construção como um empreendimento em permanente reformulação, que tem o concurso de saberes especializados e de saberes docentes (TARDIFF; RAYMOND, 2000). O olhar objetivo e o subjetivo na captação e análise de políticas e práticas nas trajetórias institucionais da ES são tensionados pela época, momento e situação em que o processo ocorre (CUNHA, 1988, 1997; DURHAM, 1993; FÁVERO, 1980).
- No entendimento de Kuhn (1975), sob a referência da ciência normal, as mudanças alteram critérios de cientificidade e de métodos e processo, o que revela a troca de grupos no poder, derivada de condições teóricas. Essa perspectiva transcende o Estado democrático, pois abre espaço para que os que estão no poder nas instituições imprimam, de certo modo, sua visão de conhecimento.
- A crise de legitimidade na ES (SANTOS, 2004a) se torna visível na prerrogativa de acesso vinculada à classe social, gerando tensões, mas também estratégias de inclusão. Esse movimento do qual podem participar diferentes grupos qualifica-se como democratização e, quando fomentado por ação estratégica, derivada ou não das políticas públicas, qualifica-se como gestão democrática do conhecimento. É o caso de programas como Reuni, Universidade para Todos e Política de Cotas.

Nos pontos levantados, subjaz, com maior ou menor clareza, a ideia da universidade como o *locus* por excelência de gestão do conhecimento, por agregar e articular a produção, o uso e a sua socialização, possibilitando, enquanto processo, a interligação do conhecimento específico para a formação profissional aos conhecimentos oriundos dos saberes culturais e científicos produzidos na pesquisa. O contínuo movimento construtivo do conhecimento traz mudanças nas condições

sociais e teóricas que imprimem marcas em categorizações da ES, refletindo-se em sua gestão, tomando corpo e sendo desenvolvidos e nominados a partir de práticas, conceitos e teorias, funções, formatos, objetivos e meios institucionais. Tais aspectos costumam compor tipologias de ES e sua gestão, definidas sob distintos quadros analíticos, tais quais por fases sócio-históricas, políticas e filosóficas, por períodos e abordagens conceituais-metodológicas, bem como por temas e modalidades usualmente denominados de modelos.

A composição desenvolvida e nominada por Benno Sander, antes apresentada, divide a administração da educação, na era republicana brasileira, em estados ou fases históricas, que se sucederam e cuja denominação categorial atende ao critério da prevalência finalística-processual. Isso se torna palpável quando ele as insere na configuração do que denomina modelos de administração. As categorias apresentadas por Franco (2009) guardam em comum com a anterior a geração do conhecimento expressa pelo modelo. Na categoria dos históricos estão incluídos os clássicos que se configuram desde o alvorecer da universidade, como a universidade de Bolonha ou a de Paris. Na categoria conceitual estão incluídos os modelos que resultam de estudos ou que são objeto de estudos e que revelam uma dada marca categorial ou que refletem uma elaboração teórica sistematizada como o modelo de Clark (2004) sobre universidades sustentáveis. A categoria 'novas modalidades' inclui os arranjos institucionais recentes que se destinam ao enfrentamento de questões específicas na vida da sociedade hodierna, globalizada e não raras vezes excludente. Na categoria diversificação de formatos, revelam-se processos que marcam, de modo indelével, a identidade institucional, como, por exemplo, o das instituições e redes confessionais, as quais, se analisadas sob outras perspectivas, revelariam diferentes modelos. A categoria de políticas públicas sedia os modelos por elas instituídos e regulados, tais como gestão da Educação Superior e gestão da universidade, abastecendo-se nos tipos de IES, natureza jurídica e organização acadêmica previstos na legislação. Tais categorias encontram-se mais explicitadas a seguir, nas abordagens clássica e contemporâneas.

a) Abordagens clássicas na gestão do conhecimento na Educação Superior

Entender a gênese do conhecimento na gestão da ES remete a uma perspectiva histórica e a algumas instituições que estão nos primórdios da universidade, marcando-a com modelos usualmente nomeados pelo lugar ou período no qual se

desenvolveram: a academia de Platão; a universidade medieva e *o studium generale*; a Universidade de Bolonha (1088) e o poder dos alunos; a Universidade de Paris (século XII), dos mestres, reconhecida no século XIII pelos dois poderes maiores da época – o imperador e o papa; a Universidade de São Domingos (1538), como a primeira no novo mundo; a Universidade de Berlim Moderna (1809); além da Universidade de Córdoba e sua reforma orientada para a universidade pública e democrática no caudal reformista de 1918 (ROSSATO, 1998; MASON, 1964) Nos modelos institucionais históricos ocupam espaço importante as universidades anglo-saxônicas, como a Universidade de Oxford (1167), a de Cambridge (1233) e a de Harvard (1636), no novo mundo. Esta última surge como *new college* e somente em 1780 usa a denominação de universidade. A grandiosidade de Harvard reconhecida em todas as esferas mundiais advém de seu orçamento, da produção científica, das suas bibliotecas e acervo, dos postos destacáveis de seus egressos. O modelo anglo-saxônico do qual faz parte tem na pesquisa científica o seu eixo basilar (MASON, 1964).

> Num sentido amplo, modelos de gestão e modelos de universidade estão imbricados, englobando desde as formas primeiras de institucionalização da universidade, como o studium generale da universidade medieval, passando pelos dualismos da universidade do espírito e da universidade do poder. Dreze e Debelle (1983) classificam, na universidade do espírito, a concebida por Newman (inglesa), por Jaspers (alemã) e por Whitehead (norte-americana); a primeira, por ser um centro de educação para concretizar a aspiração do indivíduo ao saber, a segunda, enquanto comunidade de pesquisadores, por atender a aspiração da humanidade à verdade; e a terceira, por buscar atender a aspiração da sociedade ao progresso, pela simbiose da pesquisa e do ensino. Na universidade do poder, os autores classificam a francesa e o modelo intelectual napoleônico, tendo em mira a política do Estado (FRANCO; MOROSINI, 2006, p. 213).

Morosini (2006) faz uso da perspectiva humboldtiana, napoleônica e latino-americana, em continuidade aos modelos adotados em trabalhos há mais de uma década, associando-os com a universidade de pesquisa, com a profissional (ensino) e com a transformadora.

b) Abordagens contemporâneas na gestão do conhecimento na Educação Superior

É notório que a reflexão e a busca do conhecimento têm acompanhado o desenvolvimento civilizatório e o surgimento de instituições ligadas a grupos, movimentos e práticas que refletem interesses dos mais variados na genealogia da universidade. A clareza de tais pontos culminou com uma obra que indubitavelmente vincula conhecimento e interesse. Habermas (1982) inicia suas reflexões com a Crise da Crítica do Conhecimento e chega à ideia da teoria do conhecimento como teoria da sociedade. Ao destacar o positivismo, o pragmatismo e o historismo, traz à tona a lógica da pesquisa, o realismo lógico-semântico dos universais, a autorreflexão das ciências da natureza com sua crítica pragmatista do sentido. Na última parte, o autor trata da crítica como unidade de conhecimento e interesse e discute razão e interesse na retrospectiva de Kant e Fichte, assim como a autorreflexão como ciência enquanto crítica psicanalítica do sentido em Freud e o autoequívoco cientificista da metapsicologia, finalizando com a lógica da interpretação genérico-universal, com a psicanálise e com a teoria societária. Assim, fica claro que os interesses movem os conhecimentos, como subjaz a assertiva de que

> [...] apenas no momento em que esta unidade do conhecimento e interesse for percebida em sua pertença recíproca, junto àquele tipo de saber que caracteriza a ciência crítica, a predicação de pontos de vista investigatório-transcendentais aos interesses orientadores do conhecimento pode ser entendida como uma relação necessária (HABERMAS, 1982, p. 302).

A vinculação conhecimento e interesse e a racionalidade permitem traçar possíveis entendimentos de gestão da ES, como também as concepções sobre ação comunicativa (HABERMAS, 1992). No "mundo vivido", junção do mundo objetivo, do mundo social das instituições e normas e do mundo subjetivo das vivências, a comunicação e as pretensões de validade que a ela subjazem possibilitam coordenações, ou seja, interlocuções com argumentos na busca de consensos, mesmo que provisórios. As interligações tornadas visíveis por Habermas, de algum modo, apresentam-se nas concepções contemporâneas de universidade. É o caso da classificação de modelos tradicionais (Oxford, Cambridge e universidades pontificais), empresariais (instituições pragmáticas), técnico/especializados (instituições politécnicas inglesas, técnicas

alemãs), de educação continuada e de universidade livre (Berlim e Bruxelas), utilizados por Rossato (1998), que os analisa como tipos e modelos acadêmicos.

> [...] os modelos de organização acadêmica envolvem os tradicionais identificados por Baldridge (1971): o burocrático fundado em Max Weber, o colegiado, o profissional e o modelo do sistema político. Para Teichler (2001) os modelos de gestão da Educação Superior são formas de governo marcadas pelas relações entre educação e sociedade e o modo de administração interno das instituições. Identifica-os como tradicionais e propositivos. Os tradicionais são semelhantes aos especificados por Baldgridge e a eles se contrapõem os propositivos. Hardy e Fachin (2000) também fazem uso dos modelos apontados pelo autor antes referido para analisar universidades brasileiras. Acrescentam, no entanto, o modelo de anarquia organizada. A partir da década de 1990, os modelos de gestão identificados tendem a trazer a questão do mercado e da globalização. Chauí (1999) salienta a vocação científica e política da universidade e identifica três modelos na sua construção enquanto organização social que se insere na mudança mais geral da sociedade: a universidade funcional, implantada na década de 1970, que abriu cursos, sendo marcada pela interiorização; a universidade de resultados, dos anos 1980, com expansão de instituições privadas, desenvolvendo pesquisas utilitárias e a universidade operacional dos anos 1990, que ressalta a qualidade de publicações como critério avaliativo. Na linha que discute a globalização do capital vinculando à sociedade de informações, encontra-se Barrow (1996). A tendência das concepções mais recentes privilegia, pois, a tensão de forças do mercado, da internacionalização, das exclusões e das interlocuções que ganham força nos contextos sócio-políticos do novo século. Sguissardi (2003) chama a atenção para os modelos neonapoleônico e neo-humboldtiano e para a universidade brasileira – pública e privada – neoprofissional, heterônoma e competitiva" (FRANCO; MOROSINI, 2006, p. 213-214).

Retomando Benno Sander e a tipologia da era republicana brasileira, nota-se que cada fase – organizacional, comportamental e de desenvolvimento – oferece conceitos para as categorias analíticas de modelos heurísticos de gestão da educação (SANDER, 2007, p. 26-58): modelos de administração para a eficiência econômica, para a eficácia psicopedagógica, para a efetividade política (SANDER, 2007,

p. 73-85). Esse conjunto, num novo olhar, embasa o paradigma multidimensional de administração da educação, com atos e fatos administrativos simultâneos, que consiste na articulação de dimensões – intrínsecas, extrínsecas, substantivas e instrumentais – e critérios de desempenho. A dimensão econômica, extrínseca e instrumental, privilegia o critério da eficiência; a dimensão pedagógica, intrínseca e instrumental, privilegia a eficácia; a dimensão política, extrínseca e substantiva, busca a efetividade; a dimensão cultural, intrínseca e substantiva, tem como critério a relevância (SANDER, 2007, p. 87-108). Sob tal conjunto é que se entendem os movimentos contemporâneos considerados de vanguarda, críticos, transnacionais e de natureza neoliberal. Nas perspectivas que seguem, são usadas categorias de Sander, acrescidas de descritores que o contexto emergente permite vislumbrar, com tênues fronteiras cronológicas e disciplinares.

Na perspectiva da teoria organizacional clássica e comportamental são entendidas diversas das abordagens desde a administração clássica, com o estudo do trabalho – Frederick Winslow Taylor –, e o da alta direção empresarial e sua hierarquia – Henri Fayol –, que converge para o modelo de administração para a eficiência econômica. Nas primeiras décadas do século XX, o pensamento da administração da educação, no Brasil, tem a contribuição dos autores antes ressaltados por Benno Sander. Nessa linha, tem-se a fase comportamental, com a influência da Psicologia e das Relações Humanas, com Mary Parker Follet; das Ciências Comportamentais e da Administração do Conflito, com Chester Barnard (1971), bem como os estudos de Paul Hersey e Kennett Blanchard, entre outros, que analisam comportamentos de liderança e distintos usos da autoridade, gerando modelos que se aproximam do funcionalismo. As concepções desses últimos convergem para o modelo de administração para a eficácia psicopedagógica.

Sob a ótica desenvolvimentista do pós-guerra, destaca-se o espaço da administração pública associada à teoria política comparada e cresce o planejamento e a administração para o desenvolvimento, fazendo uso da cooperação técnica e da assistência financeira internacional (décadas de 1950, 1960 e 1970). Esses descritores convergem para o modelo de administração para a efetividade política. Assumem a vereda inovadora de Anísio Teixeira (1998) e fortalecem a linha político-crítica na teoria da dependência, com Celso Furtado e Fernando Henrique Cardoso (FURTADO, 1977; CARDOSO, 1969), e na discussão sobre assistência externa e importação de conhecimento, com autores citados por Sander (2007; 2005).

Na concepção da análise de sistemas, são duas as abordagens principais: a primeira, com raízes no funcionalismo e no pragmatismo – John Dewey, Talcott Parsons, Robert Merton – e na Teoria Geral de Sistemas de Ludwig Von Bertallanffy (1973), perfaz a perspectiva sistêmica na análise das organizações; e a segunda abordagem, a nova Teoria dos Sistemas, com Niklas Luhmann (LUHMANN, 1997; NEVES; SAMIOS, 1997), aprofunda a noção de sistema ligado ao ambiente e às contribuições da economia, política, direito, ecologia, comunidade e cultura. A aplicação nas organizações converge para o modelo de administração com base na análise de sistemas sociais. Na perspectiva da teoria crítica, a questão da razão (a crítica à sociedade e à racionalidade técnica da modernidade) ocupa o centro das reflexões, tendo como expoentes os pensadores da Escola de Frankfurt (ADORNO, 1995) e vertentes que nela se sustentam (GOERGEN, 2005, FREITAG, 1990). A análise do conhecimento vinculado a interesses, a importância da ação comunicativa (HABERMAS,1992), a preocupação com a sobrevivência da humanidade e sua emancipação, revelam a coexistência de racionalidades que se movem entre distintos tipos, com implicações organizacionais e gestionárias.

Na perspectiva de princípios gerenciais modernos que se sobrepõem ao modelo burocrático, exemplar da crítica de Max Weber (1947) e que traz diretrizes para reformas intra e interorganizacionais, há movimentos, na gestão, que se aproximam da transnacionalização de natureza neoliberal. O primeiro é o movimento da Gestão Pública (NGP ou *New Public Management*, NPM), expressão cunhada em 1990, por Christopher Hood, referindo-se a concepções que, desde o final dos anos de 1970 e anos de 1980, estavam sendo usadas em diversos países, num movimento não homogêneo (SEABRA, 2001). Nessa abordagem, Seabra (2001) focaliza a administração empresarial e ressalta mudanças organizacionais próximas da Nova Administração Pública (NAP) ligadas a aspectos organizacionais de cultura, estrutura e sistemas de recompensa.

É central a ideia de que o gerencialismo não significa um novo taylorismo, e as características são autonomia e empreendedorismo, liderança e motivação de equipes, cultura gerencial para resultados, pessoas orientadas por valores e focadas no que sabem fazer. A NAP é entendida como a primazia de princípios e conceitos que se sobrepõem ao modelo burocrático clássico. No Brasil, teve presença na década de 1990, no Plano Diretor da Reforma do Estado, articulado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare), conforme Brasil (1995).

Um segundo movimento, sob a perspectiva de valores, igualdade e justiça social, compõe o modelo de gestão do Estado do "Bem-Estar Social", o qual, como tipo

ideal, assume características do sistema de valores voltado ao serviço público, de decisões guiadas pelo comprometimento com padrões profissionais (GEWIRTZ; BALL, 2011). No Brasil, não se alcançou o Estado do "Bem-Estar Social", mas algumas produções revelam adesões a políticas e práticas institucionais parciais, como igualdade, acesso e permanência na ES.

O terceiro movimento refere-se às mudanças nos discursos de gestão, no mercado educacional (*educational marketplace*), na passagem do modelo de gestão do "Bem-Estar Social" para o "Novo Gerencialismo" (*Welfarims to New Managerialism*), em escolas secundárias da Inglaterra e com possíveis reflexos na GES. Gewirtz e Ball (2011) mostram que os discursos são relacionados a visões da natureza da sociedade e da cidadania. A revolução de mercado e as mudanças de estrutura e de incentivos influenciam valores, ambiente moral e o papel do gestor. O "Novo Gerencialismo" adentra a educação e a gestão. Na descrição de tipo ideal, detalham-se pontos, como sistema de valores orientado ao cliente, decisões instrumentalistas, eficiência, competitividade, marginalização dos sindicatos, Gerência da Qualidade Total (GQT) da racionalidade técnica (GEWIRTZ; BALL, 2011). Entre autores que trabalham criticamente a temática, inclui-se Derquet (2017) e a modernização do sistema educacional Frances; Anderson (2017), que analisa a privatização de subjetividades e o novo profissional da educação; e Dale (2011), com a questão dos desafios para a ES da nova gestão pública e a competitividade.

A perspectiva contemporânea, cunhada por Sander como fase antropossociopolítica, tem raízes em fases anteriores, exemplificada pelo trabalho de Ramos (1981). Na ótica de hoje, agrega movimentos (ordenamento não cronológico) por vezes sobrepostos, cujos desdobramentos abrangem concepções que se distanciam e/ou se aproximam. O primeiro movimento refere-se à fase sociocultural de Sander (2007, p. 73-85), com raízes interacionistas, que veicula significados culturais, valores éticos, desenvolvimento social sustentável, qualidade de vida humana coletiva na educação e na sociedade; e que, na convergência de algumas ideias, compõe a administração para a relevância. É o caso de alguns autores incluídos na obra de Wittmann e Gracindo (2001). No segundo movimento, Sander insere os "meios intelectuais de vanguarda". Seus descritores estão centrados no pensamento crítico, na postura dialógica, no compromisso democrático, incluindo processo e princípios de relevância, pertinência e inclusão, demarcados pela participação em movimentos acadêmicos e/ou sindicais que agregam pensadores e grupos críticos É o caso,

entre outros, de produções como as de Oliveira e Lima (2019) ; Sousa (2015, 2013); Cunha, Sousa e Silva (2016a, 2016 b); Catani e Oliveira (2015); Silva Junior, Sousa, Azevedo e Chaves (2015); Amaral (2015); Cabrito, Castro, Cerdeira e Chaves (2014); Trindade (2000); Cunha (1997;1988); Luce e Medeiros (2006); Bittar e Oliveira (2004); Dourado, Catani e Oliveira (2003); Fávero (1980); Sguissardi *et al.* (2005). Nesses profissionais e seus grupos, identificam-se críticas ao capitalismo acadêmico, à "transnacionalização do capitalismo", e à redefinição dos centros de poder, em decorrência da globalização econômica e mercantil (SLAUGHTER; RHOADES, 2004; SANDER, 2007; ALMEIDA-FILHO, 2016). Estão aqui incluídas produções geradas em universidades brasileiras, preparatórias ao Cres (2018), que focalizou o centenário do movimento da Universidade de Córdoba e, na ótica dos anos de 2019, as produções que se estendem além das críticas à ênfase na governança/governabilidade. As oscilações dos centros internacionais, nas últimas décadas, ao se redefinirem, reveem estratégias compatíveis com interesses econômicos e comerciais, como os das universidades corporativas, dos *Massive Open Online Courses* (MOOCS) o que gera repercussão nos que a eles aderem e naqueles que a eles se opõem. Nesse entorno, na ES, as tensões crescem com movimentos que são contrários ao produtivismo e pressionam pela sustentabilidade e pela democratização dos processos institucionais.

Uma nova perspectiva, sinalizada, com raízes em produções ao longo das últimas décadas, mais fortalecida a partir dos anos 2000, é a de movimentos constitutivos/delineadores do campo da GES, caracterizados pela coexistência de processos, *scholars*, grupos e redes; pela diversidade institucional, geográfica ou regional; pelo rigor investigativo, transparência e orientação para a busca de qualidade das produções com orientações ontológicas, epistêmicas, metodológicas e culturais, não raro diversificadas, e cuja preocupação é delinear o campo teórico da GES. Nota-se interesse pelos espaços da GES em diferentes países do globo, sejam eles europeus, norte-americanos, latino-americanos, orientais e africanos, tendo em vista o contexto vivenciado e as tendências e perspectivas futuras. Nessa linha, encontram-se olhares de múltiplos centros organizacionais (ver eixos 2 e 3).

A universidade, estrutura organizativa de maior visibilidade na ES, é uma instituição do conhecimento e para o conhecimento. As alterações processuais e organizativas em suas arquiteturas acadêmicas e em suas gestões documentais e/ou estratégicas têm em seu âmago a liderança democrática e o uso da autoridade e a gestão do conhecimento. Entretanto, a não ser por algumas características e

qualificações, seria prematuro propor uma nova categorização como uma nova fase, e muito menos como um modelo. Entre os indicativos emergentes estão os processos que configuram novos arranjos de produção e socialização do conhecimento e as arquiteturas acadêmicas que subjazem, potencializados pela tecnologia e seus meios.

1.4 Gestão da tecnologia na Educação Superior

Refere-se às implicações decorrentes dos avanços tecnológicos da sociedade na vida das IES, tendo em conta que a história da tecnologia acompanha a história da humanidade. Da técnica na produção dos primeiros artefatos à aplicação teórico-prática do saber e da ciência transformados em tecnologias, "que encerram valor e têm valor de uso" (BOTTOMORE, 1993, p. 371), decorreram vários milênios. A passagem da sociedade industrial para a informacional, fruto de uma revolução tecnológica baseada na tecnologia da informação, desenvolvida contínua e aceleradamente desde as últimas décadas do século XX, promove mudanças profundas no modo de vida de toda a sociedade. Isso repercute na educação em geral, porém se intensifica de modo especial na ES, que, por sua vez, contribui de modo acelerado para o desenvolvimento por meio da geração de conhecimentos.

A revolução científico-tecnológica da era moderna tem uma especificidade: as transformações mais significativas situam-se na organização dos meios e modos de produção da sobrevivência e da ciência em sua relação com a informação e com o conhecimento (MORROW, TORRES, 2004; OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996). A informação, assim como aceita por Castells (2000) – entendida como dados que foram organizados e comunicados –, alimenta o processo do conhecimento. Este implica a ação do sujeito sobre a informação, atribuindo-lhe significado, debatendo e comparando com os significados atribuídos por outros sujeitos. Desse modo, informação e conhecimento são matéria-prima da educação, tornando-se categorias fundamentais nos processos de aprendizagem e de pesquisa em todos os níveis de ensino. Barone (2012) destaca a profundidade, a extensão, a instantaneidade das transformações vivenciadas em escala global pela mediação dos meios de comunicação social (mídia). Qualifica as tecnologias como *pervasivas*, isto é, como sendo "a capacidade de permear e estender-se sobre o todo de alguma coisa, tornando-se parte intrínseca desta" (id., p. 94). Portanto, as tecnologias provocam a necessidade de uma profunda reflexão acerca da ampliação das possibilidades que estas oferecem

aos processos formativos. A possibilidade da interação colaborativa entre pares e grupos de estudos e de pesquisas torna essa ampliação incomensurável. Tecnologias como o computador, o celular, as novas modalidades de mídia, estão cada vez mais presentes no cotidiano contemporâneo. Dispositivos móveis permeiam a vida diária, promovendo um acesso sem precedentes à comunicação e à informação (UNESCO, 2014). A tecnologia informacional transforma o modo de produção e de comunicação do conhecimento de uma forma inédita, nunca antes experimentada.

Imbernón (2000) destaca que a sociedade informacional não é mais uma abstração intelectual; tornou-se uma realidade econômica e cultural. Kenski (2012) refere que as tecnologias não fazem mais parte da ficção – são *realidades virtuais*. Morosini (2007) salienta que as forças produtivas, ao invés da força física, atualmente, têm como seu definidor o conhecimento. Além das funções tradicionais da ES de preservação dos conhecimentos e formação educativa na universidade, a produção de novos conhecimentos, e seus desdobramentos em tecnologias, tem sido uma das maiores preocupações nesse nível de ensino.

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal (2016) destaca outro importante aspecto: o progresso técnico resultante da quarta revolução industrial e tecnológica, como uma ação coletiva e coordenada, deve ser posto de forma urgente a serviço do cuidado ambiental e do crescimento mundial. O avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), num movimento crescente e abrangente na segunda década do século XXI, e os impactos do conjunto de suas inovações cunharam a expressão Revolução 4.0 ou a quarta onda. Questão que suscita a atenção e a articulação com o mundo empresarial, e com maior força nas IES, em especial nas universidades, alimentando suas interações. Empreendedorismo e inovação e mesmo o lançamento de patentes no mercado são focos dos parques tecnológicos (centros de pesquisa de empresas e laboratórios), seus desdobramentos em incubadoras de novas empresas, *startups* orientadas para negócios – as aceleradoras que fomentam o processo com modelos de negócios e parcerias para o lucro. Os parques tecnológicos, já instalados em universidades do mundo e do Brasil, estas de natureza jurídica distintas, incluídas as privadas direcionadas ao mercado, as sem fins lucrativos como as comunitárias e as entendidas na particularidade de terceiro setor, indicam mudanças nas políticas e gestão institucionais.

As necessidades emergentes das IES nas suas várias organizações acadêmicas, sejam elas universidades, centros universitários, Institutos Superiores de Educação

Ciência e Tecnologia, induzem ao uso de plataformas para dados e informações, *on-line*, *streamings* (transmissão rápida, imediata de dados), entre outros. Nos ambientes de inovação prevalecem novas arquiteturas acadêmicas, num sentido amplo, como as *startups,* já mencionadas enquanto aberturas para novos experimentos; os *coworkings,* como espaços compartilhados*; hubs e switch,* interligando computadores em rede; e as constantes inovações que vão surgindo como espaços de coexistência do consolidado com o inicial e que afetam a gestão do conhecimento na ES. Induzem mudanças nos processos de gestão acadêmica; seus desdobramentos tornam-se alvo de críticas incisivas pelas interferências nos campos sociais, incluídas as relações e os padrões do trabalho, a sustentabilidade da vida humana, o consumo e a construção e o uso de conhecimentos de modo responsável. No modo informacional de desenvolvimento, a principal fonte de produtividade são os próprios conhecimentos; a lógica que os rege requer uma estrutura básica em redes (CASTELLS, 2000). Porém, embora o desenvolvimento tecnológico global assuma patamares crescentes de acesso, as pessoas que não dominam as habilidades requeridas pela tecnologia presente em todos os campos e áreas do conhecimento, por não conseguirem selecionar e processar a informação, correm o risco de ficarem excluídas dessa sociedade informacional e de seus benefícios. Evidencia-se a importância de políticas públicas dirigidas à inclusão digital dos cidadãos, à ampliação do acesso à internet e à evolução da própria tecnologia. A questão do conhecimento, que está no cerne e impregna todas as funções da ES, requer atenção especial quanto à gestão do uso, criação e articulação da tecnologia aos seus processos formativos. Cabe destacar que à ES compete enfrentar a questão do conhecimento pela *sociedade em rede* e seu uso em instrumentos e estruturas organizacionais da pesquisa, da inovação e do desenvolvimento tecnológico. Centros, núcleos, parques tecnológicos abrangem todas as áreas do conhecimento; são *habitats* de inovação tecnológica, importantíssimos para a ES. A *organização e a sistematização dos serviços acadêmicos e institucionais*, a disponibilização, principalmente por meio dos *repositórios institucionais* que vão se constituindo, tornam-se realidade em todas as IES, democratizando o acesso ao conhecimento.

A nova geração de estudantes (X, Y, Z) difere daquela que consegue usar a tecnologia de modo apenas limitado (os denominados imigrantes) e dos excluídos da sociedade infodigital, mas que ainda convivem na ES. Para Xanthopoylos (2012), isso provoca as IES a se questionarem acerca de como estão considerando e se dirigindo aos nativos digitais, em sua realidade, a fim de prepará-los para o mer-

cado de trabalho. Outra questão que se impõe à gestão da ES é como ser a *ponte* intergeracional que permita a transição tecnológica consequente e transformadora.

1.4.1 Tecnologia, inovação e processos formativos na Educação Superior

Entende-se a ideia de formação do ser humano no bojo do seu desenvolvimento, por meio da ação consigo mesmo, com os demais sujeitos (CENCI; FÁVERO; TROMBETTA, 2009) e com o mundo. É essencialmente um processo social (GOERGEN, 2005). A ideia de processo é inerente à de formação, que na ES se estende da formação inicial (conferida pela graduação) à continuada em níveis crescentes. Entretanto, os processos de ensinar e de aprender, seja nas instituições ou na sociedade, encontram-se em franca transformação a partir do surgimento das tecnologias da informação e da comunicação – TIC. Inicialmente, seu uso mais frequente na modalidade de educação a distância se expandiu rapidamente, valendo-se da interatividade oportunizada pela internet e pelas mídias digitais, desde o final do século passado. A partir de então, tornou-se um novo modo de produção do espaço visual e temporal, ocasionando uma mudança estrutural na pragmática comunicacional (SILVA, 2001), com consequência nos processos formativos.

Há uma nova cultura de aprendizagem na era tecnológica. Entretanto, no contexto da sociedade informacional, para não correr o risco de alienação, o aprendiz continua precisando ser despertado para os problemas fundamentais do sujeito, da comunidade, do mundo. Para Bolzan (2006, p. 380), o processo interativo e mediacional de formação "se constitui à medida que os instrumentos culturais – atividade discursiva e atividade intelectual reflexiva – vão sendo apropriados [inclusive] pelos docentes ao longo de seu processo formativo, implicando na organização de redes de conhecimento docente". Leite e seus colaboradores (2018) consideram que redes de pesquisa e colaboração entre pesquisadores são *chave* para a internacionalização e crescimento das investigações no mundo atual. As IES, seguindo a tradição das universidades, continuam a ser desafiadas a aprofundar sua cultura organizacional, a fim de absorver e se modificar perante as profundas e aceleradas mudanças da sociedade contemporânea. O termo geralmente utilizado para designar essa competência é *inovação*, ou seja, "a propriedade de renovar-se, de modificar padrões preestabelecidos, de romper paradigmas e de reinventar-se" (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012 p. 45).

As recentes inovações na tecnologia móvel têm permitido a criação de livros didáticos digitais acessados por leitores eletrônicos, por meio de aplicativos móveis

e plataformas de *software*. A *mobilidade* recria o conceito de território. Os atuais dispositivos móveis (celulares, *smartphones, tablets, notebooks*) já mudaram o modo de se viver (UNESCO, 2014) e continuarão a fazê-lo de forma cada vez mais rápida e acentuada. Segundo a mesma fonte, a incorporação de tecnologias móveis em ambientes formais e informais de educação – a aprendizagem móvel, o *e-learning*, os cursos *on-line,* os recursos de *streaming, podcasts* e outras novidades que a cada dia emergem no mundo tecnológico – consegue atender a variadas necessidades de alunos e de professores e será ainda mais transformadora.

Dias (2012) destaca que programas virtuais, se bem executados, poderão apresentar inúmeras vantagens, possibilitando uma aprendizagem sem limitação de tempo e de espaço, currículos mais flexíveis, maior responsabilização do estudante com sua aprendizagem, tendo maior motivação e autonomia. Kenski (2012) ressalta a importância da convergência entre educação presencial e a distância na ES. Ambas se complementam. Embora pessoas do mundo inteiro dependam muito da tecnologia móvel, nem educadores nem formuladores de políticas têm conseguido aproveitar plenamente o seu potencial para melhorar o aprendizado. A autora salienta que o avanço tecnológico ainda não foi articulado a mudanças estruturais no processo de ensino, com adoção em propostas curriculares. Nem mesmo na formação dos próprios docentes universitários. O fato é que as práticas pedagógicas permaneceram as mesmas ou até chegaram a retroceder. "Do laboratório à sala de aula há um abismo tecnológico que compromete a qualidade do ensino e, consequentemente, da aprendizagem" (KENSKI, 2012, p. 116). Embora seu pronunciamento seja do início da presente década, as condições para a transformação tecnológica no país ainda prosseguem muito lentas. Impulsionadas pelo próprio avanço tecnológico, as mudanças nesse campo ocorrem de forma muito rápida nos países desenvolvidos, e os entraves, na realidade brasileira, ainda são muito grandes. A nova cultura tecnológica requer mudança radical de comportamentos nas práticas pedagógicas. Também, requer rompimento com a estrutura fechada e disciplinar com que os programas formativos são construídos. Portanto, em países como o Brasil, cujo desenvolvimento tecnológico se encontra aquém daqueles avanços já praticados em contextos mais avançados, as políticas de educação tecnológica (envolvendo o sistema educacional como um todo) têm um longo caminho pela frente. São necessárias políticas de inclusão digital mais incisivas e amplas, em face da cultura digital emergente. A questão tecnológica se encontra no centro das mudanças de

toda ordem (UNESCO, 2014). Entretanto, não basta, unicamente, ampliar o acesso às mídias digitais; torna-se imperioso realizar a transformação crítica de todo o processo de atuação acadêmica num mundo tecnologicamente conectado. Desse modo, a gestão responsável desses processos na Educação Superior é um grande e urgente desafio para as próximas décadas.

1.4.2 Sociedade em rede e comunicação na Educação Superior

Com a emergência do paradigma tecnológico que se organiza no final do século XX, em torno da tecnologia da informação, vive-se um período decisivo para a história da cultura material (CASTELLS, 2000). Múltiplas são as denominações que a organização social contemporânea recebe, como sociedade da informação ou sociedade informática (SCHAFF, 1996). Esse grande movimento paradigmático se expressa como sendo a era da *cibercultura*, segundo Pierre Lévy (1999). Toffler (1980) a designa como a terceira onda. Pozo (2007) destaca a importância de uma cultura de aprendizagem capaz de promover a passagem da informação ao conhecimento. Independentemente da terminologia adotada, a tecnologia moderna consubstancia uma mudança civilizacional. Castells (2000) a denomina como sendo a sociedade em rede. Para ele, as redes constituem a nova morfologia social, ressaltando a importância e o poder dos fluxos na dinâmica social e definindo sua formação, orientação ou desorientação. É a lógica de redes que viabiliza a globalização em todos os setores e áreas de formação política, econômica, cultural, social. A sociedade informacional se baseia em habilidades comunicativas. Xanthopoylos (2012, p. 101) afirma que "vivenciamos o estabelecimento de novas sociabilidades construídas em um ambiente de comunicação integrado que define uma nova dimensão de comunicação através do ciberespaço".

A formação de redes de aprendizagem, informais e formais, é uma realidade crescente. Estas se transformam em redes de pesquisa, constituem-se em *comunidades virtuais*, consolidando a gestão do conhecimento e a formação da *cidadania digital*. Esse ambiente de conectividade cria, segundo o autor (id., p.107), "uma nova cultura de aprendizagem com acesso a *open educational resources* (OER) – recursos educacionais abertos – e à web 2.0". Na ES, as redes redefinem concepções pedagógicas, científicas, culturais e sociais. Como Leite e seus colaboradores (2018) especificam, grupos de pesquisa, de estudo e de atuação variada se articulam no interior das IES, entre IES no país, nas regiões e no mundo e se valem dos recursos disponibilizados pelo acesso em redes de informações e de atuação, encurtando distâncias, completando lacunas,

partilhando equipamentos e insumos variados, utilizando metodologias colaborativas, criando e recriando o conhecimento em geral e nele o pedagógico.

1.4.3 Habitats de inovação tecnológica na Educação Superior

A atitude inovadora contrapõe-se à estrutura institucional tradicional hegemônica, gera rupturas ou interrupções no *status quo,* traz no seu bojo a renovação criativa constante, produz mudanças significativas no contexto; e, com legitimidade, conquista a adesão participava dos envolvidos, reconfigurando saberes e poderes (LEITE, 2005). Audy (2006) se refere à inovação como decorrente da mudança tecnológica. A universidade, segundo Costa e Franco (2006), com a regulamentação da Lei de Inovação Tecnológica (atualizada pela Lei n. 13.243, de 11 de janeiro de 2016), pode constituir espaços institucionalizados em cooperação com o Estado ou empresas. Estes, situados ou não geograficamente na própria IES, os quais abriguem centros tecnológicos, incubadoras tecnológicas, parques tecnológicos, tecnópoles, polos, distritos, núcleos de tecnologia ou similares, consolidando-se em redes e projetos de âmbito local, regional e internacional. Nesses *habitats,* o conhecimento é a matéria-prima, e o seu principal objetivo é o desenvolvimento de produtos e serviços inovadores, servindo como *locus* de geração de novas empresas e negócios, como as *startups*.

Embora de surgimento mais recente, a preocupação com a inovação tecnológica já se encontrava destacada no Relatório Brundtland (COMISSÃO..., 1991): os processos de invenção de tecnologias alternativas, os de aperfeiçoamento das tradicionais e os de escolha e adaptação de tecnologias importadas deveriam ser orientados pelas necessidades de todos os países e pelas preocupações com os recursos ambientais. A capacidade de inovação tecnológica é importante para todos, porém torna-se imprescindível aos países em desenvolvimento. Justamente nesses países, como o caso do Brasil, evidencia-se a escassez no registro internacional de patentes, o que acentua o *gap* entre pesquisa básica e aplicada. Isso, segundo Lima Neto (2012), decorre de um duplo fator: a maior parte dos pesquisadores brasileiros encontra-se inserida em universidades, e ainda é fraca a adesão do setor empresarial privado ao trinômio pesquisa, desenvolvimento e inovação (PD&I). Tal situação apenas reforça a importância de a tecnologia ser encarada como prioridade na gestão da ES.

1.4.4 Sistematização eletrônica dos serviços acadêmicos e institucionais na Educação Superior

Constitui parte fundamental da administração acadêmica em instituições de ensino, responsável pelos registros da vida acadêmica de alunos, vida funcional de professores, pesquisadores, técnicos, funcionários e colaboradores. A parte de planejamento, orçamento, registro e controle de patrimônio modificou-se enormemente com o advento da informática computacional e de novos *softwares* prontos para informar ao gestor, de forma rápida e sempre atualizada, dados imprescindíveis aos processos decisórios no âmbito dos sistemas de ensino e das próprias instituições. Ampliou-se o conceito de bibliotecas tradicionais para bibliotecas digitais – aquelas que detêm conteúdos, em texto completo, em formatos digitais –, livros (*e-books*), periódicos, teses, imagens, vídeos e outros (IBICT, 2005). Tornaram-se fundamentais as bases eletrônicas de dados que as organizam e atualizam, permitem o acesso a portais de periódicos gerando catálogos *on-line* e criando repositórios digitais. Igualmente, laboratórios, secretarias, arquivos institucionais receberam um incrível incremento a partir da tecnologia. Os processos avaliativos da educação em geral e, principalmente, os decorrentes da Lei dos Sinaes dependem da sistematização eletrônica dos dados. Além disso, os sistemas de conexão através da internet e pela intranet redefiniram interações e processos comunicacionais na comunidade interna e externa das IES. O Sistema Mundo tornou-se acessível a todos seus usuários.

1.4.5 Repositórios institucionais na Educação Superior

Constituem-se em um serviço de informação científica ou acadêmica de uma universidade ou instituição. O repositório reúne, armazena, organiza, preserva, recupera e permite a socialização da informação científica produzida e já publicada pela instituição. Seu principal objetivo é aumentar a visibilidade dos resultados de pesquisa, dos pesquisadores e da instituição como centro de pesquisa. Eles permitem o acesso ao acervo virtual. Se disponibilizado em ambiente digital, de acesso aberto, pode ser considerado uma biblioteca digital. Requer política institucional para tal, bem como a definição de equipe responsável para seu planejamento, implementação e atualização (IBICT, 2012), acrescido de estratégias comunicacionais, compondo a "gestão na era digital". Neles, têm espaço, com distintas perspectivas teórico-epistêmicas, grupos e redes de pesquisa (ver eixo 3), a internacionalização e a globalização,

o entorno decisório sob critério do mercado, a demanda por interdisciplinaridade e seus enfrentamentos contemporâneos (FRANCO, 2018; LONGHI, 2016).

Uma nova perspectiva, sinalizada com raízes em produções ao longo das últimas décadas, mais fortalecida a partir dos anos 2000, é a de movimentos constitutivos/ delineadores do campo da gestão da ES. Estes, caracterizados pela coexistência de processos, *scholars*, grupos e redes; pela diversidade institucional e/ou geográfica e/ou regional; pelo rigor investigativo, transparência e orientação para a busca de qualidade das produções com orientações ontológicas, epistêmicas, metodológicas e culturais, não raro diversificadas, e cuja preocupação primeira é delinear o campo teórico maior da gestão da ES. Nota-se nítido interesse pelos espaços da gestão da ES em diferentes países do globo, especialmente europeus, norte-americanos, latino-americanos, orientais e africanos, tendo em vista o contexto vivenciado e as tendências e perspectivas futuras. Nessa linha, encontram-se olhares de múltiplos centros organizacionais, alguns já assinalados por Ramos (1981) e Benno Sander (2007) e que se expandiram e têm espaço nos meios brasileiros, por meio de trabalhos que procuram sistematizar produções e/ou socializar novos conhecimentos nas décadas de 1990, 2000 e 2010. É o caso de produções autorais ou organizadas por associações e organismos multilaterais (Anpae, Anped, Anpocs, Anpad, Forges, Cres, Unesco, Iesalc, Guni entre outros), grupos/centros/ núcleos, redes como Cees, Ries, Inpeau, GEU, Proedes, Nupes, Untref e grupos de pesquisadores vinculados ao Universitas-br, dentre outros, assim como de instituições tal qual a PUCRS, ligadas à temática, cujas ramificações e influência estendem-se a estados brasileiros e ao exterior. Registram-se produções autorais, grupais, organizadas, que repercutiram e repercutem, com possível força influenciadora, nos rumos da gestão da ES no Brasil, na América Latina e no mundo. Nessa direção, cabe destacar que muitos desses autores e suas produções encontram-se referendados ao longo deste capítulo. O eixo 3, na sequência, retoma alguns desses grupos e movimentos, os quais continuarão a influenciar e suscitar reflexões e práticas sobre os processos decisórios na gestão institucional do conhecimento.

Nos anos finais da década de 2010, vive-se um período de tensões e argumentos fortes na defesa/crítica de concepções, questionadas por seus possíveis desdobramentos, sejam eles focalizados no avanço do conhecimento, na lógica produtivista e/ou no domínio digital na gestão da ES, sejam eles oriundos de políticas públicas. Em qualquer dos casos, presenciam-se experimentos, *coworkings,* espaços que

exigem articulações do consolidado e do novo, pois processos e relações intra/interinstitucionais que se antevê têm desdobramentos na educação das novas gerações e, principalmente, na busca de sustentabilidade em seus vários sentidos. É na coexistência respeitosa de diferentes lógicas que as novas gerações poderão desenvolver diferentes possibilidades de um futuro promissor!

1.5 Gestão da sustentabilidade na Educação Superior

Consiste no foco da administração e da tomada de decisões levado a efeito pelos gestores, considerando o papel estratégico atribuído à ES na promoção da sustentabilidade e desenvolvimento sustentável. Eventos científicos e documentos de organismos multilaterais e regionais – como Unesco/Iesalc (2018, 2019); Cepal (2016) –, especialmente nas últimas décadas, ressaltam a questão, incluindo-a nos debates, em eixos temáticos e em planos de ação como o resultante da Conferência Regional de Educação Superior (Cres), realizada em Córdoba (Argentina), em junho de 2018. O princípio da sustentabilidade institucional envolve, ainda, *criatividade e empreendedorismo*, gestão na *autonomia financeira e econômica* para manter e desenvolver a vida da instituição a fim de que esta possa cumprir suas finalidades, segundo a perspectiva de Burton Clark (2004). A preocupação com a sustentabilidade da vida, do planeta, de todos os seres animados e inanimados que perfazem nosso universo extrapola a preocupação com o desenvolvimento econômico que se encontra no cerne da lógica vigente e que motiva a formação de profissionais de nível superior. Mudar essa visão hegemônica, abrindo-a para uma *perspectiva interdisciplinar* capaz de melhor explicar *a complexidade* dessas questões, exige um esforço conjugado de várias áreas. Isso requer estudo aprofundado, pesquisas inovadoras, novas formas de gestão, novos modos de produção, padrões de consumo responsável, cuidado, preservação e uso dos recursos naturais ou produzidos, envolvendo, consequentemente, a educação como um todo, mas em especial a ES, responsável pela formação de profissionais para antigos e novos setores. Portanto, todas as áreas – social, cultural, das ciências humanas, da saúde, da vida, das engenharias e tecnologia, da economia – e as novas áreas que estão emergindo são solicitadas a se envolver na busca de alternativas para preservação e sustentação da vida no planeta (LONGHI; BORDIGNON; FIOREZE, 2017).

A presidente da comissão encarregada da elaboração do Relatório Brundtland (produzido pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, ainda na década de 1980) dirigiu-se, em seu prefácio, aos professores de todo o mundo, solicitando que levassem sua mensagem aos jovens. Passadas mais de três décadas desse relatório, a ES, em especial a universidade como agência educativa e científica, tem responsabilidade redobrada pelo fato de preparar as novas gerações para um mundo possível. O contexto atual global está evidenciando que não há mais tempo a perder. Torna-se necessário que a gestão das IES priorize a articulação entre as diversas áreas e campos do conhecimento a fim de que os envolvidos nos currículos de ensino e nas atividades de pesquisa e de extensão encontrem o tempo necessário para estudar e compreender a complexidade da vida, de modo interdisciplinar, criando novos padrões de sustentabilidade para o mundo contemporâneo e propondo-os com sabedoria. Opermann (2017) conclama os gestores da ES à adoção da Agenda 2030 nas universidades, e destas para fora, para a sociedade local, regional, mundial.

1.5.1 Sustentabilidade e desenvolvimento na Educação Superior

O termo sustentabilidade remete à ação de sustentar, isto é, à capacidade de um ser, de qualquer natureza, ao longo do tempo, permanecer perene, estável, reconhecível, cumprindo suas funções, mantendo-se resistente e resistindo a ataques, suportando intempéries, protegendo e impedindo a degradação do seu *habitat*. É o que resulta de um esforço de sobrevivência digno, gerando, garantindo e fornecendo os recursos ou elementos necessários à qualidade e continuidade de sua vida e de sua finalidade (HOUAISS, 2001). Ferreira (2005), em sua abordagem histórica acerca da sustentabilidade, destaca que desde as sociedades primitivas se encontram elementos da não interferência humana para além dos limites suportáveis da natureza, critério que garantiu uma ação produtiva sem deixar *cicatrizes* tão radicais no meio ambiente. Entretanto, o século XXI se apresenta com inúmeros e graves problemas decorrentes do uso e exploração da natureza, principalmente nos últimos séculos, como se a humanidade não fosse parte dessa natureza (LONGHI, 2016). O compromisso com a possibilidade da continuidade da vida exige compreensão da sustentabilidade do planeta e o desenvolvimento da consciência de que todos participamos de um destino comum (MORIN 2000).

Para Longhi, Bordignon e Fioreze (2017), a sustentabilidade é um conceito forjado com base na questão ambiental, mas a ultrapassa. Sustentabilidade inclui a ideia de

autonomia e capacidade organizativa, articulando ação humana e natureza. A origem grega de *oikos* (casa) está na raiz da palavra economia – elemento propulsor do desenvolvimento. Evidencia-se que a imbricação entre sustentabilidade e desenvolvimento é profunda. A visão da sustentabilidade precisa orientar o propósito e a direção do desenvolvimento; por isso não tem sentido falar em desenvolvimento se este não for sustentável. Sustentabilidade abrange todas as esferas e as múltiplas dimensões da vida humana: a ambiental (incluindo sua relação com a natureza), a econômica, a social e a ética. Para Guimarães (2007), é a ética que confere sustentabilidade ao desenvolvimento.

A ONU, em especial a Unesco, desde a Conferência Mundial de Estocolmo (1972), vem construindo declarações e procurando firmar compromissos em torno do Nosso Futuro Comum (conhecido como Relatório Brundtland, de 1987). A partir de então, vem sendo utilizada a expressão *desenvolvimento sustentável,* consagrada no relatório. Quase dez anos mais tarde, a ECO-92 (Rio de Janeiro), em suas proposições, une meio ambiente e desenvolvimento, tendo como resultado posterior a produção da Agenda 21. A Rio + 20, realizada em 2012, contribuiu para definir a agenda do desenvolvimento sustentável para as próximas décadas, com o intuito de *Alcançar o Futuro que Queremos*. Em setembro de 2015, 193 países representados na Assembleia Geral das Nações Unidas (Nova Iorque) aprovaram a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), os quais reconhecem como princípios universais a igualdade e a sustentabilidade. A Cepal (2016, p. 173) corrobora tais documentos sob o ponto de vista dos países da América Latina e do Caribe ao definir que, "para estabelecer padrões de produção e consumo sustentáveis, é necessário um enfoque multidimensional e integral no qual a inclusão social, a sustentabilidade ambiental e o dinamismo econômico se complementem", requerendo maior articulação regional e mudança no modo de atuação do Estado, do mercado e do próprio cidadão.

No Brasil, foi criada em 2016 a Comissão Nacional dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, com a finalidade de internalizar, difundir e dar transparência ao processo de implementação da Agenda 2030. A importância da educação para o desenvolvimento humano e para a sustentabilidade econômica, social e ambiental é uma das características-chave dessa agenda. O PNE (2014 – 2024) estabelece explicitamente, em sua diretriz X, a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade, à *sustentabilidade socioambiental*. Na ES, inúmeras IES públicas e privadas começam a inserir em suas agendas institucionais os ODS, e organizam sistemas de

gestão ambiental (SGA), em suas instituições. Touchen e Brandli (2006) destacam os inúmeros benefícios ambientais e socioeconômicos, principalmente na produção do conhecimento, decorrentes dessa decisão. No caso brasileiro, espera-se que esse esforço não seja apenas para atender à dimensão da responsabilidade social num contexto de aferição da qualidade da avaliação institucional (SINAES, 2007). É no nível de ensino superior que se podem constituir espaços para a construção do saber científico, técnico e industrial capaz de gerar o conhecimento necessário à redução e à superação das desigualdades existentes entre países e regiões, buscando um desenvolvimento de fato sustentável. Por meio da ES, torna-se possível desenvolver o potencial de transformação pela formação de uma cidadania mundial, ativa e corresponsável por estilos de vida mais dignos e justos.

1.5.2 Perspectiva interdisciplinar e complexidade na Educação Superior

Numa perspectiva histórica, a questão ambiental foi precursora da percepção que conduz a ciência à busca de um novo paradigma epistemológico, capaz de dar conta de uma visão mais ampla acerca da complexidade da realidade. Moraes (1997) reconhece que o princípio da separatividade estabelecido pelo paradigma cartesiano-newtoniano, dividindo realidades inseparáveis, não faz mais sentido. Não se sustentam separações como mente/corpo, cérebro/espírito, homem/natureza. A complexidade defendida por Edgar Morin (2000) e por inúmeros pensadores enaltece as relações homem/sociedade-economia-natureza. Todas essas dimensões fazem parte do paradigma emergente anunciado por Boaventura de Sousa Santos (2004b). O referido paradigma compreende a existência de interconexões entre sujeitos, vê o mundo físico como uma rede de relações. Em Santos e Meneses (2010), Santos justifica que o paradigma emergente entende a ciência como parte de uma ecologia de saberes, promovendo a interação e a interdependência entre saberes científicos e outros saberes. O reconhecimento da diversidade (SANTOS, 2006) e a compreensão da inteligência da complexidade (MORIN; LE MOIGNE, 2000) são condições imprescindíveis para o pensar nessa perspectiva. Philippi Jr. e Fernandes (2015) reconhecem que a questão ambiental está na origem da renovação dos modos de produção do conhecimento, superando-se a especialização e a fragmentação crescentes pela perspectiva do conhecimento interdisciplinar. Philippi Jr. e Silva Neto (2011) apresentam o esforço dessa busca, afirmando que a interdisciplinaridade resulta de uma necessidade epistemológica e de uma exigência

da realidade contemporânea. A complexidade das questões que afligem o *modus vivendi* atual requer a combinação de um olhar disciplinar profundo com a diversificação das possibilidades multi, inter e transdisciplinares. Interdisciplinaridade comporta um conjunto de princípios facilitadores do diálogo, da combinação de disciplinas; de inter-relações e articulações entre campos, disciplinas ou ramos do conhecimento, ultrapassando fronteiras dos conhecimentos. Essa interação entre saberes permite o compartilhamento de percepções e compreensões entre pessoas de aprofundada formação em áreas diversificadas, contribuindo para que novas dúvidas e incertezas sejam enfrentadas, afastando-se do dogmatismo resultante de um saber hegemônico. A perspectiva interdisciplinar se sustenta nas áreas disciplinares, porém amplia a visão que se tem acerca da vida e do mundo, descortinando sua complexidade, criando novos temas de pesquisa, estudando de forma inédita velhos problemas/temas e gerando uma ciência nova.

Desde o final do século passado, e de forma mais intensa nas últimas décadas, a Capes vem dando suporte e apoiando essa perspectiva por meio da pós-graduação na área interdisciplinar, o que permite a ampliação e a efetivação do diálogo produtivo entre as mais diversas áreas do conhecimento. Embora haja avanços crescentes na compreensão dessas perspectivas, Claude Raynaut (2017, p. XIX) denuncia "a inércia das instituições de ensino e pesquisa que custam a integrar essas ideias ao cotidiano de sua organização e de seu funcionamento". O alvo das IES não é apenas formar pensadores e pesquisadores, mas, também, "indivíduos engajados nos processos de decisão e na ação" (RAYNAUT; ZANONI, 2011, p. 159). Segundo Philippi Jr., Fernandes e Pacheco (2017, p. 14), a institucionalização desse novo paradigma requer mudanças nos arranjos organizacionais de diversas instâncias, como "as organizações acadêmicas, as instituições de pesquisa e desenvolvimento, as organizações empresariais e as entidades governamentais, bem como suas diversas formas associativas e organizativas, incluindo-se os *habitats* de inovação" a caminho de uma *ciência cidadã*.

1.5.3 Criatividade, empreendedorismo e sustentabilidade na Educação Superior

Na perspectiva da gestão da ES, as instituições, em especial as universidades, buscam fortalecer-se por meio da transformação inovadora e do empreendedorismo, o que implica sustentação das mudanças. É a abordagem de sustentabilidade do "ciclo proativo", desenvolvida por Burton Clark no estudo de universidades, desde

meados da década de 1990. Esta advoga a presença de cinco eixos institucionais e três princípios de sua dinâmica, que focalizam uma atitude de mudança contínua. Os eixos de transformação ligados à sustentabilidade são:

a) base diversificada de financiamento, que envolve diversidade de fontes de recursos;

b) núcleo central fortalecido (*steering core*), composto por um time administrativo forte nas distintas instâncias, equipe sênior, especialistas e gerentes profissionais que trabalham lado a lado com professores para a obtenção dos melhores resultados;

c) envolvimento do centro à periferia, que inclui o fortalecimento de unidades periféricas com vínculo extra-institucional;

d) estímulo à comunidade acadêmica, isto é, ser altamente proativo e empreendedor, até mesmo num contexto hostil, contrário e questionador da decisão;

e) e o eixo de cultura empreendedora integrada que envolve uma forte capacidade para trabalhar através de comitês, energizar-se pela busca de recursos e desenvolver capacidade multidisciplinar.

As universidades podem mudar, então, para altamente pró-ativas, e alcançam tal empreendimento construindo um estado constante de orientação para a mudança, fundado nas capacidades de autoadaptação e de adaptação a uma sociedade em mudança (CLARK, 2004). Assim, a gestão da universidade inovadora é própria de organizações empreendedoras, que correm riscos, buscam inovações, enfrentam seus assuntos e tensões internas, apresentam orientação transdisciplinar e departamentos mais tradicionais interligados a escritórios de transferência de tecnologia que visem à qualidade e à comunidade a que servem.

1.5.4 Autonomia financeira, econômica e sustentabilidade na Educação Superior

As universidades públicas e privadas, sob o princípio de autonomia, apresentam espaços diferenciados de obtenção de recursos e, logo, na sua gestão financeira e orçamentária. O reitor de uma universidade de grande porte, pública e orientada para a pesquisa, tendo em vista a universidade pública e democrática, pronuncia-se:

> [...] visando alcançar a excelência no campo administrativo, racionalizamos investimentos em custeio e reduzimos o número de terceirizados sem perder a qualidade dos serviços, uniformizamos o sistema de compras e pagamentos e garantimos a aquisição de material de consumo para o ensino. Também estabelecemos estratégias de avaliação de risco, informatizamos fluxos de processos, economizando tempo e recursos (OPPERMANN, 2019, p. 21).

Por um lado, existem críticas que denunciam a "privatização do público", pela cobrança por serviços prestados, e a "publicização do privado", pelo financiamento de programas e projetos de IES privadas e também pela expansão "privado-mercantil e financeirização" da ES brasileira (VALE; CARVALHO; CHAVES, 2014). São também criticados os recursos oriundos da transferência de tecnologia para empresas, os recursos de organismos multilaterais e/ou de bancos internacionais de desenvolvimento (CABRITO et. al., 2014) e o destino dos gastos (AMARAL, 2008).

Para Clark (2004), sob a referência de universidades do Hemisfério Norte, a gestão financeira e orçamentária sustentável é relacionada à autonomia financeira e econômica e tem no cerne uma base diversificada de financiamento. Sua repercussão é maior devido a recursos provenientes de ministérios e departamentos governamentais, de fundos de conselhos governamentais de pesquisa e de agências de fomento. As fontes de terceiro setor são incluídas, assim como serviços prestados, cobrança de anuidades e transferência de tecnologias. Clark (id.) valoriza o desenvolvimento de órgãos denominados de periféricos, ligando-os às formas organizativas que a diversificação de fontes de renda requer. Nota-se que, para o autor, as transformações da universidade fazem crescer as formas organizativas burocráticas, mas assentadas em mudança de orientação, diferentes, pois, daquela que focaliza a obediência de normas e o controle do Estado. Enquanto a velha burocracia olha para a prevenção do erro, a nova olha para o estímulo de iniciativas e exige o fortalecimento de unidades periféricas, articuladas ao mundo externo e à universidade. Tais unidades operam no acadêmico, junto com os departamentos tradicionais, suplementando-os com programas multi e transdisciplinares e em escritórios de transferência de tecnologia.

2 ORGANIZAÇÃO E PROCESSOS DECISÓRIOS INSTITUCIONAIS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O segundo eixo de análise da Gestão da ES focaliza os principais processos e instâncias decisórias que ocorrem nas IES, envolvendo sua estrutura organizacional hierárquica, instrumentos e dispositivos presentes nas mais diversas arquiteturas acadêmicas das IES, perpassando programas, cursos, níveis e modalidades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, propriamente dita. Inclui as atividades de planejamento, organização, direção, tomada de decisão, avaliação e retorno à comunidade acadêmica e à sociedade. Destaca a transparência das ações na perspectiva de quase uma prestação de contas a todos os envolvidos com a instituição educativa e científica que são as IES em geral e, em especial, as universidades.

Processos decisórios implicam mobilização de pessoas e grupos, de interação e distribuição do poder e responsabilidades nas diferentes instâncias. Têm na democratização e na qualidade os princípios de excelência segundo critérios institucionais locais, nacionais e internacionais, específicos nas diversas áreas de conhecimento. Desse modo, este eixo (por meio de quatro verbetes e 13 subverbetes) aprofunda o conhecimento sobre a organização da ES, sua razão de ser, seus procedimentos e movimentos. Tem em mira atender às finalidades organizacionais, manifestadas ou não, cujo campo de estudo, desde as primeiras sistematizações, tem, na prática e nas noções e concepções que o regem, a ideia de decisão. Desde os primórdios da administração e da gestão da educação, em seu caminho de institucionalização, tem ancoragens no desenvolvimento da teoria organizacional. Entretanto, num retrato crítico da fragmentação do processo decisório, torna-se indispensável ressaltar os limites dessa tendência da produção acadêmica, sob a visão gerencial estrutural funcionalista.

A teoria organizacional, no que diz respeito à tomada de decisão e seus processos, é eivada de limites por privilegiar a racionalidade técnica do planejamento da separação entre o pensar e o executar em detrimento de uma postura mais humanista e atenta ao contexto. Ao enaltecer a seleção de alternativas na tomada de decisão, sob o critério exclusivo da solução de problemas, pode neutralizar a valorização do homem, subordinando-o à rigidez do conhecimento técnico-racional. Isto é ressaltado em estudos sustentados por distintos modelos contemporâneos, ao longo das últimas décadas, que mostram a complexidade da organização/instituição e sua gestão. É o caso de estudos que desenvolvem outras abordagens, inclusive sistêmicas, reavaliando-as no processo (NEVES, 2015; LUHMANN, 1997; NEVES; MARTINS, 2016), e de concepções

que revelam os diversificados interesses que impregnam e direcionam o conhecimento e que não se reduzem à racionalidade técnica (HABERMAS, 1992; SANDER, 2007).

Limites e desacertos das concepções sobre a organização e sobre os processos decisórios que advogam, na teoria organizacional e em muitos de trabalhos dela derivados, até os dias de hoje, portanto, são apontados em estudos de distintas bases epistêmicas que analisam: pesquisas sobre o trabalho dos dirigentes nos níveis mais elevados de empresas, instituições públicas e universidades (TIGHT, 2003; RAMOS, 1981; MOTTA, 1991); concepções que dão ênfase às influências contingenciais e situacionais e às concepções de redes organizacionais (CASTELLS, 2000; LIBÂNEO; SANTOS, 2010); a conscientização sobre a complexidade e sobre a organização do e no mundo de hoje (MORIN, 1990); reflexões críticas que reconhecem a importância fundamental do diálogo (FREIRE, 1979) em espaços de participação nas escolas em geral; uma razão comunicativa na ES (HABERMAS, 1992); e o caráter institucional da educação (CHAUÍ, 2001).

Especialmente nas décadas iniciais do século XXI, surgem com força movimentos que buscam novos espaços. Suas práticas mostram que não existe instituição concreta sem a materialização de uma organização. São os espaços regionais de ES (Enlaces, EEES), alguns já consolidados (processo de Bologna); de relações de internacionalização globais norte-sul e até sul-sul; de avaliação e acreditação (MOROSINI, 2018, 2019; SOUSA, 2016; CUNHA; SOUSA; SILVA, 2016), que enaltecem a participação, o autoaperfeiçoamento institucional e a própria institucionalização da avaliação (LEITE, 2005; DIAS SOBRINHO, 2016; FRANCO, 2016). Mesmo que apontem riscos no reforço aos *rankings,* são as novas abordagens que abrem novas fronteiras de inter-relações interinstitucionais, que reconhecem novas possibilidades, fortalecendo a esperança de um mundo mais colaborativo e solidário. Aspectos como os mencionados são procedentes, pois a eles subjaz o reconhecimento de que existe uma mútua ascendência entre o macro, das políticas públicas, e o micro, das leituras e ressignificações institucionais. Possíveis tensões no processo de gestão e institucionalização em organizações perfazem novas arquiteturas acadêmicas do ensino, da pesquisa e da extensão, as quais decorrem menos da verticalidade – dupla via de interferências – e muito mais do que se pode chamar de multiculturalismo, que prevalece em todo o mundo, inclusive no Brasil. Nos dias de hoje, em especial, observa-se a abertura de espaços institucionais étnicos, de sistemas culturalmente considerados desfavorecidos, presentes nas relações norte-norte, tecnologicamente mais desenvolvidas, e nos grandes movimentos migratórios que se manifestam

em todos os continentes, cujas marcas maiores, em 2018, são as africanas. Estas acompanhadas de perto pelos movimentos dos povos venezuelano, do norte da Europa e do Oriente Médio. Em tal plêiade contextual de mudanças, não surpreende a criação de novos espaços institucionais/organizacionais na ES, repercutindo e constituindo-se em novas arquiteturas acadêmicas.

2.1 Arquiteturas acadêmicas (ArCas) e gestão de sistemas educativo e científico

São espaços que substanciam modos formalizados ou não, nos quais são concretizados os compromissos finalísticos e processuais da Educação Superior (ES), constituídos pelo institucional e pelo organizacional. A base institucional de arquiteturas acadêmicas compõe-se de finalidades, objetivos, compromissos e responsabilidades, marcados pelos fundamentos, princípios, valores e escolhas que refletem uma visão de mundo e de sociedade e que se estrutura numa base organizacional com a qual interage, num processo de dupla via de transformações. A base organizacional é o espaço de concretização e de viabilização do institucional, no qual ocorre a gestão da ES em instituições que desenvolvem suas funções educativas e científicas interligadas aos sistemas mais amplos. Assim, são os processos, os formatos e os movimentos presentes na relação instituidora-instituída entre as bases institucional e organizacional que perfazem as arquiteturas acadêmicas. Tais contornos delimitam as ArCas, entendidas como uma expressão neologista, em parte emprestada do mundo estético-construtivo para designar formatos e modalidades organizativas (FRANCO, 2018; FRANCO; MOROSINI, 2012; SEGENREICH *et al.*, 2012).

2.1.1 Arquiteturas acadêmicas, base etimológica e sentidos

A utilização de analogias no trabalho acadêmico, oriundas do mundo físico, biológico, sociológico ou da linguagem, entre outros, encontra-se presente na trajetória do pensamento científico, bem como no histórico de políticas e gestão organizacional associadas a teorias, a seus autores e a seus campos de conhecimento. A intenção de usá-las é o esclarecimento, mas o seu uso pode engendrar o oposto; ao invés de clarear contornos para simplificar ideias, complexificam-nas pela variedade de analogias usadas num mesmo objeto analítico. Cumpre delimitar seu uso, assim como fornecer o sentido etimológico dos termos.

O exame de teses de doutorado em Gestão de C&T, publicadas pelo Ibict (2015-2017), permitiu identificar algumas analogias. Dentre as clássicas, as mais utilizadas são: engenharia organizacional, corpo social, linguagem e fala; na descrição e análise de contexto, são encontradas arquiteturas acadêmicas, quadro político-social, cenários de políticas e gestão, caleidoscópio de influências e contextos emergentes; na relação teoria –prática, têm presença expressões tais como embocadura teórica, tecendo fios, tessitura, trilhas metodológicas e aportes metodológicos; nas discussões e interpretações de teses, encontra-se o uso de pegadas de pesquisadora, esteira das discussões e caleidoscópio interpretativo (LAUXEN; FRANCO; FRANCO, 2019).

A pertinência da expressão "arquiteturas acadêmicas" advém dos sentidos etimológicos que a escolha revela. Considerada como precursora e, até mesmo, sinônimo ou denominação da primeira universidade, estabeleceu ao longo da história uma relação muito estreita entre academia, ensino superior e universidade. A *Akademeia*, local onde Platão (429-347 a.C.) ensinava, traz uma nítida conotação pedagógica, referindo-se ao *jardim de Academo* (herói ateniense). Na academia, predominava a ciência e a maiêutica, que Platão herdara de Sócrates. Foi uma das escolas predecessoras da universidade. Aristóteles (384-322 a.C.) também criou uma instituição, o Liceu, termo que permanece até os tempos atuais (ROSSATO, 2006). Academia, pelo seu conteúdo, aproximava-se de curso superior e nela se ensinava física, dialética, ética e, por influência de Pitágoras, estudos sobre matemática, música e astronomia.

O significado moderno dos que pensam e escrevem vinculados a uma dada área de conhecimento é usado aqui para circunscrever academia. No dicionário Houaiss (2009), academia traz a ideia de escola de ES, faculdade, universidade e o conjunto de membros dessa sociedade. Sendo, assim, compatível com o sentido adotado, por ter o foco na ES acrescido da noção de projeto que o termo sinaliza, como possibilidade de intervir no futuro antes que ele se faça presente. Isso implica subsumir o conhecimento como construção processual que traz consigo representações mentais e verbais, o que reforça "arquiteturas acadêmicas" como expressão escolhida. Reconhecer que os conceitos influenciam entendimentos fortalece a pertinência do uso da expressão. A adequabilidade do termo *architectura* advém da sua própria etimologia. *É* arte de edificar o que fortalece a vinculação entre projeto, conhecimento, processos, resultados e intervenções, expressando desde o conjunto de regras e normas de uma instituição, bem como a sua natureza (HOUAISS, 2009), a sua base organizacional e a antecipação de um empreendimento futuro. Assim,

"arquitetura" subentende mudanças estruturais, de processos e de movimentos que circunscrevem a academia. Para Franco e Morosini (2012, 2010), a etimologia de arquitetura é portentosa pelas possibilidades de sentidos e significados. A raiz latina de a*rchitectura* como *arte de edificar* traz imbricado o sentido maior de uma ação que implica arte e, também, conhecimento especializado, movimento que envolve processo, que tem um conteúdo de resultado, mesmo quando suscetível a mudanças sucessivas. Acrescenta-se que, nessa perspectiva, a ideia de projeto se fortalece. Há de se lembrar que a etimologia das palavras academia e arquitetura, como antes colocado, surpreende pela potencialidade de possibilidades interpretativas, destacando a que circunscreve o corpo arquitetural, delimitando-o por seu foco e sentido de espaço onde a pedagogia ocorre.

2.1.2 Arquiteturas acadêmicas em organismos internacionais, nacionais e institucionais

Na trajetória da ES, inúmeras arquiteturas acadêmicas, ou seus traços, são encontradas, o que lhe dá o sentido de construção histórica, porém marcada por contextos específicos. Exemplos de ArCas e seus traços, num sentido amplo, podem ser visualizados no desenrolar da ES brasileira. É o caso da Universidade Técnica, criada nos idos de 1920, em desdobramento da Escola de Engenharia de Porto Alegre, uma das raízes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nela, já existiam os elementos organizativo-institucionais de uma universidade contemporânea, cuja natureza multidisciplinar nas funções de ensino, pesquisa e serviços à comunidade, aliada ao planejamento e à gestão, é reveladora de um modo organizacional antecipativo para a época (FRANCO; MOROSINI, 2006a). Tal característica é marcante, expressando o anseio de intervir na direção futura da ES. Esse é o caso dos movimentos gerados pela discussão da Educação Superior na Europa, nos quais o termo arquitetura aplicado à ES é empregado, o que evidencia a inserção no contexto europeu, ganhando envergadura pela constatação da importância do ensino superior no desenvolvimento cultural, científico e técnico para o futuro da humanidade. A ES é assumida como o espaço por excelência para forjar tal saber.

Os ministros responsáveis pelo ensino superior da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram, em 25 de maio de 1998, a Declaração de Sorbonne, que pretendeu harmonizar a arquitetura do sistema europeu da ES na busca de compatibilidade e coerência. Esta foi sucedida pela Declaração de Bolonha, de junho de

1999, parte do processo que preconizou o saber para a humanidade e para o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), e clarificou elos com finalidades, princípios e desenvolvimento cultural, científico e técnico (AMARAL, 2016; WIELEWICKI; RUBIN-OLIVEIRA, 2010; LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008). Diversas das políticas da ES brasileira guardam proximidade com estratégias expressas em documentos de organismos internacionais, com força política, como as da Ocde (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – *Organization for Economic Co-operation and Development*) e da Unesco (*United Nations Education, Scientific and Cultural Organization*). A Ocde, em dezembro de 2008, realizou em Paris o seminário *Higher Education to 2030,* focando questões tais quais opções políticas para responder aos desafios do futuro; questões de acesso, expansão e redução de desigualdades; questões de financiamento, de globalização e que influenciam a governança e o futuro da ES. Foram identificados quatro cenários: predomínio de redes colaborativas; dos interesses da comunidade; da ES com novas responsabilidades públicas (nova gestão pública); e do privado mercantil (OCDE, 2008a, 2008b).

No contexto brasileiro, nos anos recentes, um dos exemplos do caráter antecipativo que revela arquiteturas acadêmicas é a criação do GT Interministerial para pensar e propor o futuro da ES brasileira, que, no final de 2003, apresentou o documento "Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira". Neste, propõe ampliar a oferta de cursos e vagas nas universidades públicas, federais, estaduais e municipais, com qualidade; possibilitar a inclusão e permanência de jovens sem recursos econômicos nas universidades públicas; e promover a responsabilidade social da universidade (BRASIL, 2003). As propostas convergem para a expansão de vagas e oferta de ensino público; autonomia; gestão democrática e distribuição regional; acesso e evasão; educação a distância; iniciação científica e docente; revisão do sistema de avaliação, de carreiras docentes e de salários; representatividade do Conselho Nacional de Educação (CNE); financiamento ao estudante; bibliotecas; hospitais universitários; fundações de apoio e relações entre universidade, emprego e difusão tecnológica. É reconhecida a importância do referido documento nas reformas da ES brasileira e de sua gestão sucedânea. Assim como é constatado que os cenários internacionais descritos têm ressonância nas políticas expansionistas no Brasil, nas décadas dos anos de 2000 e de 2010. E, também, nas redes colaborativas que se aproximam da então Universidade Aberta do Brasil (UAB) e

seus desdobramentos em Educação a distância (EaD), na ideia de Universidade de Integração Latino-Americana (Unila) e, ainda, no cenário dos valores comunitários da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) criada com inserção comunitária (MOROSINI, 2009). No cenário das universidades mercadológicas, seu crescimento tem sido exponencial, o que implica maior controle avaliativo.

Há de se registrar que a Rede Universitas-BR colaborou com o Inep na análise da expansão em 27 estados brasileiros, sendo que nove pontos foram selecionados para entender o sistema de ES brasileiro e seus entraves, os quais demandariam as seguintes ações: o crescimento do sistema; o crescimento do sistema pela via das IES privadas; a perda de espaço das universidades quando comparadas com outras organizações acadêmicas de ES; a centralização progressiva do SES; a concentração geográfica do SES; a inserção social através da incorporação de outras formas desenvolvidas pelo setor privado; o desequilíbrio de ofertas de formação profissional; a ociosidade de vagas; a qualificação das funções docentes (RISTOFF; GIOLO, 2006). Pontos como os levantados encontram ressonância em mudanças na ES brasileira, em suas arquiteturas acadêmicas e em sua gestão, em todas as instâncias, do sistema às IES e das IES à sua organização institucional interna.

A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE ao indicar as instâncias responsáveis pelo monitoramento contínuo e avaliação periódica do plano maior (art. 5º), reitera, na organização institucional, com competências e atribuições definidas: o Ministério da Educação; a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; o Conselho Nacional de Educação (CNE); o Fórum Nacional de Educação. Reza, ainda, a atribuição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira na publicação de estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas; e a atribuição do Fórum Nacional de Educação para articular e coordenar conferências distritais, municipais e estaduais que precederão ao menos duas conferências nacionais de educação até o final do decênio, as quais subsidiarão a elaboração do plano nacional de educação subsequente (BRASIL, 2014). Nesse conjunto, insere-se a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). No âmbito das IES brasileiras, os anos finais da década de 2010 mostram que persiste uma categorização de dependência administrativa, pública e privadas. As primeiras, mantidas pelo poder público, na forma federal, estadual ou municipal, e as últimas, além das privadas propriamente ditas, trazem e reconhecem as IES comunitárias e seu caráter público,

num sentido amplo (Lei n. 12.881, de 12 de novembro de 2013). Foram precursoras no estudo de universidades comunitárias a tese de doutorado de Longhi (1998) e, no ano subsequente, a de Mariluce Bittar. Sob a organização acadêmica, as instituições são credenciadas como faculdades, centros universitários e universidades; com exceção da primeira, as demais, com a prerrogativa de autonomia, mesmo que diferenciada entre elas. Os Institutos Federais Superiores de Educação Profissional e Tecnológica, antigos Cefets (Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008), também gozam de autonomia. No caso de IES privada, o credenciamento como universidade ou centro universitário depende do licenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade, pois inicialmente a instituição é autorizada como faculdade (Decreto n. 9.235/ 2017). Na modalidade a distância, as instituições deverão ser credenciadas, previamente, no sistema federal, na modalidade presencial, segundo a legislação vigente (Decreto n. 9.057/ 2017 e Decreto n. 9.235/ 2017).

No Brasil, as interfaces entre arquiteturas acadêmicas e políticas públicas são expressivas, tanto que novos formatos institucionais acompanham a promulgação de documentos, colocando em destaque a expansão e sua força estratégica como tendência que perpassa a ES superior. São identificadas arquiteturas nas várias instâncias do sistema e das instituições, ligadas a eixos expansionistas, como da internacionalização, da interdisciplinaridade (KRAHE, 2016), da inclusão e seus desdobramentos em ações afirmativas, da educação tecnológica. Nessa abordagem, a promulgação de atos normativos assume o caráter de documento regulatório expressivo de políticas, de ações do Estado, da gestão institucional e do estabelecimento de arquiteturas acadêmicas. "Nas últimas décadas, no âmbito das políticas enquanto ações do Estado, "[...] os marcos regulatórios foram ampliando o seu sentido de regulamentação para adentrar à esfera avaliativa a qual subjaz o conceito de aferição de qualidade sob a circunscrição do que caracteriza o mundo moderno e contemporâneo" (FRANCO; MOROSINI, 2012 p. 176). O conjunto de regulamentos, indicativos de processos, verificação, padrões para julgamento do prescrito, – exige gestão e tem força estratégica, refletindo-se em "arquiteturas que derivam dos marcos regulatórios, tendo presente que diferenciações conceituais são decorrentes da origem e dos princípios que perpassam a ressignificação institucional" (FRANCO; MOROSINI, 2017, p. 21-22) e, assim, em sua manutenção ou mudança (FRANCO *et al.*, 2010).

Na perspectiva internacional e no movimento de globalização econômico-mercadológica, aliados aos avanços científicos, tecnológicos e comunicacionais, tem-se as Universidades Globais (UGs), como a *Laureate International Universities e os Moocs*. Nos dois tipos de arquitetura acadêmica, o âmbito de atuação tende a ser mundial, colocando no mercado produtos de *know-how* institucional, tecnológico e de conhecimentos. Operam presencialmente e a distância e fazem uso de inovações e de recursos de ampla circulação para viabilizar a sua ação. As UGs são de livre mercado, com orientação compatível com a Ocde, Banco Mundial e Gats. No Brasil, nota-se, nos últimos anos, a tendência de as UGs incorporarem ou se associarem a instituições existentes. Já os Moocs são cursos abertos, em ambientes virtuais cujo formato de ensino é por meio de plataformas, aos moldes dos oferecidos por Harvard e Princeton, que operam em rede e tendem a se estabelecer em IES. No Brasil, grandes universidades estão disponibilizando Moocs, como a USP (Coursera, cursos *on-line*), a UFRGS (plataforma Lúmina, cursos gratuitos) e a Unisinos (cursos híbridos, com a plataforma de Canvas). A maior crítica sobre os Moocs é a fragmentação do conhecimento.

Tristan McCowan (2018) é contundente ao associar a fragmentação a um processo de *unbundling* (*bundle+comb*), conhecimento comprado em partes, o que pode levar ao fim da universidade assim como a conhecemos. As Universidades de Classe Mundial (WCU) têm outra lógica, a do conhecimento e do desenvolvimento segundo critérios e indicadores do *Center for World Class Universities of Shangai Jiao Ton University*, prestigiado, mas também criticado, por seus estudos, *rankings* e conferências realizadas desde 2005, com a presença de renomados *scholars* e centros especializados de pesquisa, como o *Center for International Higher Education* (*Boston College*). Para Altbach (2016), as organizações, os processos e os indicadores de qualidade explicitados pelo referido centro influenciam na estrutura organizativa, processos decisórios e modalidades de gestão institucional.

2.1.3 Arquiteturas acadêmicas no sistema educativo e científico: focos estratégicos

As arquiteturas acadêmicas, subentendem uma formalização documental, apriorística ou não, que pode se dar por meio de marcos regulatórios ou documentos com força para tal. São eles que imprimem marcas definidoras e reveladoras de situações históricas e contextuais prevalentes. A expressão é entendida além dos contornos da estrutura organizacional que oferece ensino de graduação e/ou

pós-graduação e em modalidades presenciais e/ou a distância (EAD). É um espaço educacional e formativo-científico, concebido e implantado, potencialmente, como indutor de qualidade na Educação Superior, cujos critérios de referência têm laços contextuais, compondo-se dos seguintes elementos:

a) indicação de possibilidades de formatação da ES em uma ou mais de suas instâncias e níveis, abrangendo o sistema e os tipos de IES;

b) formalização de possibilidades por meio de documentos políticos ou com tal força que explicitam princípios subsumidos, tais como a pactuação sobre bacharelados interdisciplinares e similares – licenciaturas;

c) antecipação projetiva de melhoria na consecução do concebido;

d) vinculação, explícita ou não, com critérios de qualidade subsumidos em seus vínculos, com valores, contexto e trajetória histórico-institucional da ES, como a presença de educação internacional; e

e) pressuposição de um processo de aferição de resultados implícito e/ou explícito (FRANCO; MOROSINI, 2012, p. 176 -177).

Assim, a arquitetura acadêmica pode assumir distintas conotações: arquitetura institucional, arquitetura organizacional, arquitetura pedagógica – expressões usadas para designar um dado tipo de organização institucional ou modalidade que viabilize a educação. A arquitetura pedagógica consiste em "suportes estruturantes" para a aprendizagem na confluência de componentes, como a abordagem pedagógica e *software* virtuais. É adaptável, inclusive, a distintas pedagogias e concepções com sentido de construção colaborativa (NEVADO; DALPIAZ; MENEZES, 2009; CARVALHO; NEVADO; MENEZES, 2005).

Ao rever a trajetória da Pedagogia Universitária no Rio Grande do Sul, nota-se a tendência da educação laboratório, em voga nas décadas de 1960 e 1970, expressa no Laboratório de Ensino Superior (LES) da Faculdade de Educação da UFRGS, que oferecia esse tipo de formação ao professor de ensino superior, sob a orientação de estatutos teóricos e de desenvolvimento organizacional compatíveis. O LES fornecia assistência pedagógica para professores especialmente da área da saúde, sendo criado em 1971 sob a coordenação da Professora Louremi Ercolani Saldanha. Assim como o Laboratório de Microensino, introduzido na UFRGS pela Profa. Flavia M. Santana, o LES também é um exemplo de arquitetura acadêmica da época.

Nos movimentos para a promulgação da LDB de 1996 e nos que a sucederam, arquiteturas acadêmicas foram sendo criadas e/ou desdobradas do aparato legal regulatório. Assim, também, de situações demandadas, de interfaces com temas transversais, como a interdisciplinaridade, expressando tendências na ES que repercutiram na gestão institucional. Inúmeras e distintas formações institucionais organizativas, segundo Nevado, Dalpiaz e Menezes (2009), surgiram no caudal de questões setoriais vinculadas a:

a) planos nacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE – 2001 e sucedâneos) e suas diretivas;

b) avaliação (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, 2004) e sua regulação, e instauração de exames padronizados, como o Enem e o Enad;

c) ações afirmativas e políticas de inclusão, inserção, acesso, permanência, como a política de quotas para as instituições públicas, o Programa Universidade para Todos – ProUni (2005) e o Fies para IES privadas;

d) modalidades de formação (educação a distância – 2005), condições de IES (Reuni e instituições e cursos tecnológicos – 2008) e formação (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor);

e) interdisciplinaridade na pós-graduação e na graduação, com os Bacharelados Interdisciplinares e similares; e

f) criação de novas instituições vinculadas à internacionalização.

As colocações anteriores aliadas à trajetória da ES reiteram que, nas relações entre marcos regulatórios, conhecimentos, movimentos e tensões, novas arquiteturas são estabelecidas nas instituições e, por vezes, a partir delas, são promulgadas novas políticas institucionais como reflexos ou que se refletem em novos marcos (CAMARGO; MEDEIROS, 2018; FRANCO; MOROSINI; ZANETTINI-RIBEIRO, 2015; MAUÉS e CAMARGO, 2012; MOROSINI *et al.*, 2011; FRANCO *et al.*, 2010; SEGENREICH *et al.*, 2012).

Sob tal referência, organismos públicos ou a eles vinculados, num sentido amplo, representam arquiteturas acadêmicas centrais e/ou de apoio ao sistema educativo e científico. É o caso daqueles ligados ao MEC, como o Inep e a Capes; ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCATIC), como o CNPq, e, também, ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, como

é o caso do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Seu suporte técnico e institucional facilita ações governamentais e a promulgação de políticas públicas e programas de desenvolvimento. (Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros. Acesso em: 15 set. 2019).

No caso do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações é memorável a criação dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCTS), para "mobilizar e agregar, de forma articulada, os grupos de excelência em áreas de fronteira da ciência e em áreas estratégicas para o desenvolvimento sustentável do País". Atuando estes em pesquisa científica básica e fundamental e pesquisa científica e tecnológica de ponta. Os INCTS têm em mira o avanço da competência nacional, criando ambientes estimulantes para alunos talentosos de diversos níveis, e a formação de jovens pesquisadores, apoiando a instalação de laboratórios em instituições de ensino e pesquisa e em empresas. (Disponível em: https://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/institucional/entidadesVinculadas/institutosNacionais. Acesso em: 15 set. 2019). Estudos têm sido realizados sobre os Incts, inclusive comparativos, analisando características em universidades privadas e federais.

No quadro de exemplares internacionais/nacionais, merece destaque uma investigação realizada sob os auspícios do Ipea, congregando pesquisadores de universidades brasileiras (UnB, USP, Unicamp, UFSA, UFRGS) e chinesas: *Universitários em um Mundo em Transformação*. Esta traz informações, dados e reflexões sobre a juventude dos dois países, focando questões de ensino, globalização, percursos, trabalho, valores, sociabilidade, mudanças cujas implicações em políticas públicas e em gestão da Educação Superior são visíveis em seus vários capítulos (NEVES; MARTINS, 2016). Ainda no quadro de exemplares internacionais, registram-se os de Oliven (2014) e as concepções de Burton Clark, que, a partir de estudos e experiências, conclui que as universidades podem transformar-se em instituições pró-ativas, destacando na sua base organizacional duas capacidades, cerne de seu sucesso: a de adaptar-se a si própria e a de adaptar-se a uma sociedade em mudança. Para incorporar tais capacidades, aponta o conhecimento sobre três quesitos: os formatos da universidade que precisam de tais capacidades; como tais formatos estão se desenvolvendo e sendo sustentados; como esses formatos estão sendo colocados nas plataformas de mudança (CLARK, 2004). O autor lembra, ainda, a importância da interação entre os eixos de transformação, ou seja, como a interação move a universidade e qual o papel da ambição e da volição na mudança.

Dando prosseguimento a referências alimentadoras de novas arquiteturas na ES, nos exemplos internacionais, tem-se o *Academic Impressions*, *site* de divulgação digital de oportunidades, que disponibiliza informações sobre conferências e cursos e convida colaboradores que se destacam em assessorias para a alta administração e gestão da ES. Uma das temáticas mais presentes é a questão do planejamento e gestão estratégicos que envolvem dados para decisões estratégicas na gestão e implementação de planos estratégico, de modo a assegurar o sucesso de prioridades, planejamento integrado e alocação de recursos na ES. (Disponível em: https://www.academicimpressions.com. Acesso em: 10 jan. 2019).

A influência da economia, nas últimas décadas, tem se expressado por regulamentações nos sistemas educacionais e científicos, estimulando ressignificações na introdução de arquiteturas acadêmicas institucionais no país. Muitas destas tendem a distanciá-las dos compromissos e responsabilidades sociais e dos conhecimentos relevantes quando privilegiam o mercado e os oligopólios dele decorrentes. Nesse sentido, a indicação e a análise de categorias e de subcategorias que compõem o "constructo categorial a partir de marcos regulatórios da expansão da ES e focos estratégicos", expostos a seguir, são sinalizadores das possibilidades de ArCas e indicativos estratégicos das pretensões e interesses visados. O constructo categorial referido torna-se instrumento com potencial para clarear desdobramentos de ArCas. Franco, Morosini e Zanettini-Ribeiro (2015), apontam no Quadro 2, apresentado na sequência, as vias de expansão:

a) via numérica (expansão de discentes, docentes, instituições);

b) de alternativas brasileiras: organização curricular (cursos interdisciplinares), tipos de IES – tecnológicas, institutos superiores e novas universidades federais –, tais quais a Fronteira Sul, a de Integração Latino-Americana (Unila), e a de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab);

c) via de modalidades de oferecimento;

d) alternativas via internacional: tipos de IES – cursos, currículos e vínculos, programas curtos e livres;

e) via de mobilidade acadêmica;

f) de conhecimento científico e formativo (pós-graduação, graduação e pesquisa);

g) via socioemancipatória: acesso e garantia de permanência;

h) via de empreendedorismo: tecnologia, gestão-inovação e polos; e

i) i) avaliação e qualidade: sistema de avaliação, formação, qualidade, exames e bases de dados.

CATEGORIAS DE MARCOS REGULATÓRIOS	SUBCATEGORIAS DE MARCOS REGULATÓRIOS	FOCO ESTRATÉGICO
EXPANSÃO VIA NUMÉRICA	• **Expansão discente** – número de ingressos, número de egressos • **Expansão docente** – número de docentes de Educação Superior • **Expansão institucional** – número de IES públicas, número de IES privadas	Panorama do sistema nacional da Educação Superior Desenvolvimento regional
EXPANSÃO VIA ALTERNATIVAS (BRASIL)	• **Expansão de tipos de organização acadêmica** – tipos de IES (faculdades tecnológicas, institutos superiores de educação, universidades, centros universitários) • **Expansão de tipos de organização curricular** – bacharelados interdisciplinares, Universidade Nova • **Expansão de modalidades de oferecimento** – Universidade Aberta do Brasil/EaD	Abertura de possibilidades de acesso Atendimento de demandas diferenciadas. Avanço tecnológico
EXPANSÃO VIA ALTERNATIVAS (INTERNACIONAIS)	• **Expansão de programas institucionais** – IES – vínculos/redes internacionais/cursos • **Expansão da mobilidade acadêmica** – programas de mobilidade acadêmica de graduação, pós-graduação e docentes • **Expansão de cursos híbridos** – livres e *on-line,* como Moocs	Padrões internacionais Intercâmbio e inserção internacionais Formação/ treinamento em pacotes mais curtos e rápidos

CATEGORIAS DE MARCOS REGULATÓRIOS	SUBCATEGORIAS DE MARCOS REGULATÓRIOS	FOCO ESTRATÉGICO
EXPANSÃO VIA CONHECIMENTO (CIENTÍFICO/FORMATIVO)	• **Expansão da pós-graduação** – cursos de pós-graduação, bolsas PG (no exterior) • **Expansão da graduação** – bolsas de graduação (no país), bolsas de graduação (exterior), Diretrizes Curriculares • **Expansão da pesquisa** – auxílios à pesquisa, a grupos de pesquisa, redes, editais e seus tipos (observatório)	Avanço do conhecimento Interdisciplinaridade Intercâmbio e inserção internacionais Garantia de realização da pesquisa
EXPANSÃO VIA APROXIMAÇÃO UNIVERSIDADE-SOCIEDADE (SÓCIO-EMANCIPATÓRIAS)	• **Expansão de políticas de permanência** – acesso a políticas de ações afirmativas – Reuni, acesso a grupos especiais, programas de solidariedade internacionais (Moçambique e Angola), acesso ao ProUni-privadas, bolsas a alunos de grupos étnicos historicamente excluídos e de escolas públicas, acesso ao financiamento na rede pública	Garantia de permanência Garantia de acesso a grupos étnicos e excluídos Garantia de acesso a alunos provenientes de escolas públicas Passagem de um modelo de elite para um encaminhador de equidade Equilíbrio, proteção de minorias
EXPANSÃO VIA APROXIMAÇÃO UNIVERSIDADE-SOCIEDADE (EMPREENDEDORISMO)	• **Expansão tecnológica** – faculdades tecnológicas, expansão do número de patentes, expansão de polos tecnológicos • **Expansão na gestão** – desenvolvimento, solução de problemas, empreendedorismo, fundações captadoras de recursos, projetos do BNDE e da Finep, cursos de especialização de MBA	Inovação Sustentabilidade Desenvolvimento tecnológico

CATEGORIAS DE MARCOS REGULATÓRIOS	SUBCATEGORIAS DE MARCOS REGULATÓRIOS	FOCO ESTRATÉGICO
EXPANSÃO VIA AVALIAÇÃO/ QUALIDADE	• **Expansão normativa** – sistema de avaliação (Sinaes) credenciamento, reconhecimento, regulação, supervisão e avaliação de cursos • **Expansão avaliativa** – formação e qualidade, expansão de avaliadores, expansão de bancos de dados (bases) expansão de níveis de avaliação, expansão de comitês de avaliação, acreditação	Padrões internacionais Qualidade de ensino na graduação e na pós-graduação

Quadro 2. Constructo categorial a partir de marcos regulatórios da expansão da ES e focos estratégicos

Fonte: Franco e Longhi, com base em Franco, Morosini e Zanettini-Ribeiro (2015) e Franco e Morosini (2012).

2.2 Níveis de organização e processos decisórios nas Instituições de Educação Superior

Referem-se às múltiplas ações conduzidas pelos atores da ES nos diversos contextos institucionais segundo a natureza jurídica e administrativa ou modalidade de manutenção (pública ou privada) e de administração do Sistema Federal de Ensino brasileiro (MOROSINI, 2006), motivadas por perspectivas, compromissos ou marcos regulatórios locais, nacionais, regionais ou mundiais. Ações adotadas em seus estatutos e ou regimentos, os quais estabelecem normas e hierarquias funcionais vigentes em cada instituição (FRANCO; MOROSINI; ZANETTINI-RIBEIRO, 2015). Segundo Luce (2006), pode-se encontrar diversidade *estrutural* e *programática* no sistema de Educação Superior. A *estrutural* é representada pelos subsistemas municipal, estadual ou federal ou pelo tipo de instituições: públicas ou privadas; federais, estaduais ou municipais; sem fins lucrativos: comunitárias, confessionais, filantrópicas; ou com fins lucrativos – empresariais. Já a *programática* se concretiza nos diversos tipos de cursos, diplomas ou certificados; nos projetos e atividades de

pesquisa e extensão; em universidades, centros universitários, faculdades e, mais recentemente, em institutos superiores – Ifets, Cefets ou Cets.

Sampaio (2011, p. 28) ressalta que, não apenas no sistema brasileiro, mas em quase todo mundo, "o público e o privado estão em constante movimento; como os setores são internamente muito heterogêneos, as semelhanças entre alguns de seus segmentos que os separam em termos de natureza jurídica podem ser maiores que as diferenças". Desse modo, embora haja grande diversidade nas formas de gestão entre as IES, principalmente em decorrência do regime administrativo, ou seja, de sua entidade mantenedora, as estruturas hierárquicas e de poder – responsáveis pelas diferentes instâncias de decisão institucional – seguem a tendência sustentada por sua tradição como instituição universitária. Isto é, perene desde suas origens, na Idade Média, porém também de acordo com sua tradição, em constante transformação. Assim como a universidade moderna, com suas diferentes estruturas e organização em centros, departamentos, institutos, escolas, faculdades, serve de instituição modelo para a grande maioria de outros tipos de IES, principalmente para as públicas e para as privadas sem fins lucrativos. Faz com que estas tenham, de modo geral, uma administração superior, órgãos ou conselhos que orientam as principais atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme sua arquitetura institucional (ver verbete anterior). Aos poucos, vai se configurando a importância de a ES brasileira ter sua própria forma de gestão, considerando que "a importação de modelos que se mostraram eficientes num outro contexto e a sua adaptação mecânica a uma nova realidade quase nunca é satisfatória" (p. 40).

2.2.1 Regime administrativo das Instituições de Educação Superior

Situa-se no âmbito da organização burocrática e hierárquica das instituições e decorre, originalmente, de sua vinculação com a mantenedora de suas atividades. No Brasil, o sistema de ensino superior se constitui de IES públicas e privadas. Neves e Martins (2016,) destacam que o ensino superior brasileiro reflete o próprio país em seus contrastes, o que implica a convivência de realidades muito distintas e a coexistência do ensino público (minoritário) com o ensino privado (diferenciado e amplamente majoritário). Segundo levantamento da Abmes (2019), com base nos dados divulgados pelo Inep no ano base 2017, as IES particulares absorviam 71,21% das matrículas em cursos presenciais e 90,58% em cursos a distância, demonstrando sua massiva participação. O processo de privatização da ES se inten-

sificou, fortemente, a partir da década de 1990, particularmente após 1995, com mudanças introduzidas nas políticas e na gestão para esse nível de ensino. Porém, na década seguinte, em decorrência de políticas públicas, o setor público, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), provocou expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal da ES. Passada uma década da instituição do Reuni, já se identificam resultados favoráveis: "Com um aumento de 103,8% no número de matrículas entre 2007 e 2017, a rede federal é a que mais cresceu entre as IES públicas" (MEC/INEP, 2017).

O setor público se caracteriza pela gratuidade do ensino e abarca instituições públicas federais, estaduais e municipais mantidas pelos respectivos poderes; o segmento privado é formado por IES confessionais, comunitárias, filantrópicas e particulares (SAMPAIO, 2000). Segundo Sampaio (2011), desde 1997 a legislação, pelo Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, permitiu às mantenedoras do setor privado alterarem seus estatutos, optando por assumir natureza jurídica comercial, com fins lucrativos, ou seja – entidades comerciais de serviços educacionais. Tal mudança fez emergir a figura de consultores ou assessores que auxiliam dirigentes e proprietários em serviços acadêmicos, atuando na elaboração, implementação, acompanhamento de projetos de toda ordem (graduação e pós-graduação, pesquisa, extensão, administrativo e de pessoal), à semelhança do setor empresarial propriamente dito. Para Neves e Martins (2016, p. 103), a "fonte de sustentação mais visível das IES privadas é a das mensalidades". No entanto, esta coexiste com fontes indiretas de recursos públicos, como isenções fiscais e previdenciárias, renúncia fiscal, ProUni; e fontes diretas, como o crédito educativo (Fies), contribuindo na sua expansão e manutenção. A Lei das Ices (BRASIL, 2013) faculta às IES qualificadas (nos termos da Lei, n. 12.881/2013, art. 3º) como comunitárias a possibilidade de concorrer às verbas públicas mediante editais (id., art. 2º) e estabelecer termos de parcerias com o poder público (id., art. 6º). O regime administrativo direciona todos os processos institucionais de gestão documental e de gestão estratégica. A documental se encontra vinculada aos planos e orientações institucionais-organizacionais, e a estratégica está ligada a escolhas de alternativas para a consecução de finalidades e objetivos declarados ou não (ver verbete nas próximas páginas). Ambas implicam processos decisórios diferenciados em instituições autárquicas,

fundacionais e privadas (mantenedoras), segundo sua natureza acadêmica e administrativa (FRANCO, MOROSINI e ZANETTINI-RIBEIRO, 2015).

2.2.2 Conselhos e administração superior das Instituições de Educação Superior

Constituídos segundo o estabelecido em seus estatutos, regimentos e normas institucionais e de acordo com a natureza administrativa (pública, privada ou comunitária) e organizacional da instituição (universidade, centro, instituto, faculdade integrada ou isolada), os conselhos de administração tomam a forma de reitoria, direções, coordenações, conselhos, comissões e demais instâncias hierárquicas e funcionais. Trigueiro (2002), ao tratar dos tipos de governo em IES, classifica-os como governo *não colegiado*, como nas privadas (com fins lucrativos, cujo dono estrutura as formas de organização e mando), e *governo colegiado*, que se apoia em órgãos colegiados, constituídos de forma democrática, garantindo a pluralidade de ideias e ações, como nas Ifes e em muitas IES sem fins lucrativo, como as comunitárias laicas. As comunitárias confessionais, normalmente, seguem o tipo de governo definido em seus estatutos. Já as IES, em especial as universidades, de modo geral, elegem sua administração central, os órgãos ou conselhos superiores centrais com maior ou menor participação da comunidade acadêmica, segundo seus estatutos e regimentos, seguindo a normatização legal. O art. 16 da Lei n. 5.540, de 1968, com as alterações introduzidas pela Lei n. 9.192, de 1995, recepcionada pela Lei n. 9.394, de 1996, regulamenta o processo de escolha e nomeação ou designação dos dirigentes universitários e das IES não universitárias, públicas ou privadas. Nas universidades federais, a escolha dos reitores se dá por meio de indicação da comunidade acadêmica em lista tríplice, sendo sua homologação prerrogativa da Presidência da República. Conforme Trigueiro (2002, p. 123), relaciona-se um conjunto de órgãos supervisores mais frequentes existentes nas IES, tendo por base a organização universitária.

a) *Conselho Universitário* – colegiado obrigatório vinculado à administração superior da instituição, no qual participam, em princípio, a reitoria, ex-reitores, decanos, representantes docentes, discentes, diretores de outras unidades acadêmicas e de diferentes setores da sociedade.

b) *Conselho de Curadores* (obrigatório nas universidades estruturadas como autarquias e presente nas comunitárias, sujeitas à fiscalização pelo

Ministério Público específico) – responsável pela fiscalização da execução econômica e financeira, composto por representantes da comunidade acadêmica, do setor produtivo e do poder público.

c) *Conselho Diretor* – órgão da administração superior existente nas IES organizadas sob a forma jurídica de fundação, que desempenha funções de cunho administrativo e fiscal. Em algumas Ices (comunitárias), a presidência e os membros do Conselho são eleitos por voto direto de seus pares (comunidade acadêmica, poder público e sociedade civil), segundo seus estatutos e regimento.

d) *Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão* – órgão de supervisão e coordenação das atividades acadêmicas em sua finalidade educativa, científica e social, organizado em câmaras e constituído por comissões e pelo Conselho Pleno. Composto pela reitoria, representantes de cada uma das unidades acadêmicas da instituição (docentes, discentes e, em alguns casos, pessoal técnico-administrativo), normalmente eleitos ou indicados por seus pares.

e) *Reitoria* – órgão que dirige todas as atividades universitárias, tanto administrativas como acadêmicas, em nível executivo. Seu poder é exercido pelo reitor, vice-reitor(es) e pró-reitores (em algumas instituições, pró-reitores têm a função de vice-reitores). Mesmo o reitor sendo considerado a autoridade máxima de representação acadêmica, encontra-se submetido aos Conselhos Superiores. Fazem parte da reitoria vários setores, assessorias, secretarias, conforme a complexidade institucional e segundo o regime administrativo da IES Pode-se mencionar como exemplos: chefia de gabinete, avaliação institucional, assuntos internacionais e interinstitucionais, assessoria jurídica ou procuradoria, ouvidoria, planejamento, sistematização de dados/informações, comunicação social, marketing, recursos humanos, infraestrutura, educação a distância, desenvolvimento tecnológico, patrimônio. Com base em Trigueiro (id. ibid.), são órgãos setoriais presentes nas IES com organização universitária (NEVES, 2002): centros ou faculdades/institutos/ escolas; conselho departamental ou de unidade – de caráter deliberativo e consultivo, constituído pela direção, chefes ou coordenadores de departamentos (quando for o caso), cursos ou setores, representantes do corpo docente e discente; Diretoria – órgão executivo responsável pelas atividades das unidades acadêmicas e administrativas, muito comum em IES com estrutura multicampi (local ou regional). Muitas IES, segundo sua complexidade, possuem órgãos suplementares, como hospitais universitários, colégios de aplicação, mu-

seus, arquivos históricos, parques científicos/tecnológicos, laboratórios especializados, constantes em seus estatutos e regulamentos, os quais, porém, seguem legislação própria.

2.2.3 Instâncias de decisão institucional nas Instituições de Educação Superior

Peculiares à arquitetura acadêmica que caracteriza a instituição em nível de graduação e pós-Graduação presencial ou a distância, pesquisa e extensão e que se institui segundo a forma democrática de gestão, resultando na escolha de coordenações, lideranças e participação acadêmicas, funcionais e estudantis (SEGENREICH, 2017; SEGENREICH; MOROSINI; FRANCO, 2012). Nas instituições particulares de propriedade privada, normalmente a mantenedora nomeia diretores, coordenadores, assessores, comissões, responsáveis, equipes, enfim, todos que exercem alguma liderança e/ou atividade pedagógica, científica ou administrativa na instituição. Nesse caso, embora as instâncias de decisão estejam sob o mando da mantenedora, isso não significa que cargos e chefias não sejam aceitos pelos subordinados e exercidos com competência pelos responsáveis. Nos demais tipos de IES, cada vez mais a gestão democrática encontra espaço, e a articulação de lideranças legitimamente constituídas promove o exercício de um coletivo forte e coeso, capaz de alcançar patamares elevados de desempenho, dificilmente superados por uma liderança imposta ou simplesmente indicada. A preocupação com o melhor desempenho da gestão institucional tem recebido atenção de associações que articulam diferentes IES. Quanto ao desempenho pedagógico, destaca-se a Aesufope; quanto à gestão como um todo e ao fortalecimento regional, o Comung e a Acafe são exemplares; nas federais, a força e o protagonismo da Andifes tem ultrapassado gestões. A função da Abmes na gestão das IES privadas tem sido destaque há mais de três décadas.

2.3 Gestão e institucionalização do ensino, pesquisa e extensão[2]

Refere-se ao conjunto de processos decisórios que têm como foco o ensino de graduação e de pós-graduação, a produção científica a partir das atividades de pesquisa desenvolvidas na universidade, a extensão universitária, sua execução e garantia de cumprimento das normas e a infraestrutura física e tecnológica institucional da ES. Pode-se entender tal conjunto como composto de processos de duas naturezas, uma legislativa e outra executiva: a primeira é atinente às normas institucionais e à transposição de normas das esferas superiores nacionais para a universidade; e a segunda refere-se à garantia de cumprimento de normas, assim como à efetividade das ações e ao incentivo à participação docente, discente e técnico-administrativa nos programas, ações e projetos visados pelos processos decisórios.

2.3.1 Gestão e decisões na institucionalização do ensino na Educação Superior[3]

Representa o conjunto de processos decisórios que têm como foco o ensino de graduação e pós-graduação. Pode-se entender como composto de processos de duas naturezas, uma executiva e outra legislativa. A primeira está afeta à estrutura da Reitoria, normalmente sob responsabilidade de uma Pró-Reitoria ou entidade similar (Decanato, Vice-Reitoria) atinente ao ensino em geral ou separadamente à graduação e à pós-graduação. Refere-se às decisões relativas à execução e à garantia de cumprimento das normas relacionadas ao ensino, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e também às normas institucionais com respeito aos processos seletivos, ao cumprimento do Projeto Pedagógico Institucional e dos Projetos Pedagógicos de Curso. Ocupa-se da efetividade das ações, como o cumprimento da carga horária e a própria possibilidade da execução do ensino, passando pelo incentivo a inovações pedagógicas, pelo espaço de flexibilidade estrutural, bem como pela distribuição docente e pelos processos de registro das atividades curriculares, e da gestão dos sistemas institucionais de estrutura e organização.

---

[2] Sérgio Roberto Kieling Franco é autor do verbete "Gestão e institucionalização do ensino, pesquisa e extensão". *Sérgio Roberto Kieling Franco* é doutor em Educação pela Ufrgs. Professor Titular da Faculdade de Educação na Ufrgs, atuando como professor dos Programas de Pós-graduação em Educação e em Informática na Educação. CV: <http://lattes.cnpq.br/6389325869865024>. ID: <http://orcid.org/0000-0002-1221-1310>.

[3] O subverbete "Gestão e decisões na institucionalização do ensino na ES" é de autoria de Sérgio Roberto Kieling Franco.

A gestão do ensino engloba, também, ações com respeito ao processo de acolhimento e aperfeiçoamento dos estudantes (através da administração de programas de estágios, monitorias e programas voltados ao aperfeiçoamento do ensino, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid e o Programa de Residência Pedagógica), também de professores e corpo funcional através de iniciativas de formação continuada. A natureza legislativa da gestão do ensino está afeta, nas grandes instituições, ao Conselho Superior responsável pelos processos acadêmicos, normalmente distinto do Conselho Universitário. Cabe a esse órgão a formulação das normas acadêmicas estipulando os princípios e as regras a serem cumpridas que garantem a legitimidade das ações no âmbito do ensino assim como as decisões quanto à criação e aperfeiçoamento dos cursos e programas de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e às postulações a partir do Plano Nacional de Pós-Graduação e às normas para credenciamento de programas.

2.3.2 Gestão e decisões na institucionalização da pesquisa e produção científica na Educação Superior[4]

Refere-se ao conjunto de processos decisórios que têm como foco a produção científica a partir das atividades de pesquisa desenvolvidas na universidade. Devido à forte relação entre a pesquisa e a pós-graduação, é comum que, nas instituições brasileiras de ES, os órgãos responsáveis pela gestão da pesquisa acumulem a função de gerir o ensino de pós-graduação. Assim como na gestão do ensino, a gestão da pesquisa pode ser entendida como composta de processos de duas naturezas, uma executiva e outra legislativa. A primeira está afeta à estrutura da Reitoria, normalmente sob responsabilidade de uma Pró-Reitoria ou entidade similar (Decanato, Vice-Reitoria) atinente à pesquisa, ou à inovação, associada ou não à pós-graduação. Representa as decisões relativas à execução e ao fomento às atividades de produção científica, normalmente aliadas à gestão de um sistema de registro e à gestão dos processos investigativos, passando pela institucionalização daqueles relativos à ética na pesquisa. Decisões são tomadas, seja com a institucionalização de um comitê de ética institucional, seja, no caso das instituições pequenas, com a institucionalização de procedimentos de submissão a comitês de ética de instituições congêneres. É fundamental,

[4] O subverbete "Gestão e decisões na institucionalização da pesquisa e produção científica na ES" é de autoria de Sérgio Roberto Kieling Franco.

no desenvolvimento da pesquisa nas IES brasileiras, especialmente nas universidades, a gestão de um sistema de iniciação científica através de programas institucionais de bolsas, normalmente articulados com os órgãos de fomento à pesquisa, como o CNPq e as fundações de amparo à pesquisa presentes em vários estados brasileiros.

Em um processo mais recente, a gestão da pesquisa passou a incorporar também programas de incentivo a estágios pós-doutorais, que normalmente têm forte articulação com os programas de pós-graduação da instituição. Ocupa-se também dos processos institucionais de parcerias com entidades financiadoras da pesquisa, tanto nacionais, como o CNPq, a Capes, a Finep; ou internacionais, como as grandes agências internacionais (Fundação Ford, Fulbright e União Europeia). A natureza legislativa da gestão da pesquisa e da produção científica está afeta, nas grandes instituições, ao Conselho Superior responsável pelos processos acadêmicos, normalmente distinto do Conselho Universitário. Cabe a esse órgão a formulação das normas acadêmicas, estipulando os princípios e regras a serem cumpridos e que garantem a legitimidade das ações no âmbito da pesquisa. Assim como as decisões quanto à criação e ao desenvolvimento de grupos de pesquisa, à aprovação de parcerias interinstitucionais para o seu desenvolvimento, bem como as decisões a respeito da institucionalização de redes de pesquisa e das formas de registro de propriedade intelectual. A gestão das normas institucionais na área tem normalmente como referência externa a política nacional de pesquisa e as postulações do Plano Nacional de Pós-Graduação.

2.3.3 Gestão e decisões na institucionalização da extensão na Educação Superior[5]

Diz respeito ao conjunto de processos decisórios que têm como foco a extensão universitária. Há processos de duas naturezas: uma executiva e outra legislativa. A primeira está afeta à estrutura da Reitoria, normalmente sob responsabilidade de uma Pró-Reitoria ou entidade similar (Decanato, Vice-Reitoria) atinente à extensão e comumente também aos serviços. Diz respeito às decisões relativas à execução e à garantia de cumprimento das normas relativas à extensão universitária, assim como à efetividade das ações, ao incentivo à participação docente, discente e técnico-admi-

[5] O subverbete "Gestão e decisões na institucionalização da extensão na ES" é de autoria de Sérgio Roberto Kieling Franco.

nistrativa nos projetos, ações e programas de extensão. Algumas das preocupações na gestão da extensão dizem respeito ao cumprimento das normas relativas aos cursos de extensão e à realização de eventos abertos para a comunidade interna ou externa à instituição (carga horária, condições para certificação); bem como ao cumprimento das normas de prestação de serviço, inclusive com relação aos limites de remuneração dos agentes participantes (internos e externos à IES). As ações de extensão universitária têm como uma de suas características a participação ativa dos estudantes, daí porque normalmente faz parte dessa área a administração de programas de bolsas de extensão. Um aspecto importante na área da extensão universitária é a difusão cultural. Por isso, normalmente é esta área que se dedica tanto à difusão cultural do que é produzido na IES como à oferta de oportunidades de enriquecimento cultural da comunidade universitária e também da comunidade externa – administração de museus, organização de concertos, apresentações de peças de teatro, shows, sessões de cinema, saraus e tudo o mais que envolve a cultura. A natureza legislativa da gestão da extensão está afeta, nas grandes instituições, ao conselho superior responsável pelos processos acadêmicos, normalmente distinto do conselho universitário. Cabe a esse órgão a formulação das normas acadêmicas, estipulando os princípios e regras a serem cumpridos e que garantam a legitimidade das ações no âmbito da extensão, assim como as decisões quanto à criação, manutenção e registro das atividades. Também, é responsabilidade desse órgão a aprovação de parcerias e contratos institucionais com entidades, órgãos públicos ou empresas para o desenvolvimento de ações extensionistas e de prestação de serviços.

2.3.4 Gestão e decisões na infraestrutura institucional física e tecnológica da Educação Superior[6]

Um aspecto essencial para o funcionamento de uma IES é a sua infraestrutura física e tecnológica. A administração do espaço físico é fundamental para a oferta dos cursos, tanto no que diz respeito à distribuição dos espaços propriamente pedagógicos (salas de aula, laboratórios, ginásios) como dos espaços comuns, como áreas de convivência, banheiros e espaços administrativos, devendo todos serem adequados ao número de alunos, docentes e técnico-administrativos envolvidos e ao

[6] O subverbete "Gestão e decisões na infraestrutura física e tecnológica institucional da ES" é de autoria de Sérgio Roberto Kieling Franco.

bom funcionamento dos cursos (por exemplo, a gestão dos horários de ocupação). A gestão do espaço físico diz respeito à garantia de atendimento adequado, devendo levar em conta também os aspectos relacionados à acessibilidade de pessoas com deficiências ou com limitações temporárias. Não é possível, em pleno século XXI, administrar a infraestrutura física sem combiná-la com a estrutura tecnológica, de modo a possibilitar o acesso e o uso adequado de instrumentos tecnológicos para o bom funcionamento da instituição. Aspectos como iluminação, ventilação, climatização, acesso à internet (a toda a comunidade acadêmica), integração tecnológica nos espaços pedagógicos (variável para cada situação, como laboratórios dos diversos tipos e salas de aula). Isso tudo obriga a instituição a ter um processo de manutenção da sua estrutura física, disponibilização de materiais de consumo para o funcionamento diário e também da estrutura tecnológica, especialmente com relação às tecnologias digitais de informação e comunicação. Por se tratarem de elementos de natureza diferente, é comum que a gestão da infraestrutura seja dividida entre órgãos diferenciados, embora se espere que todos eles atuem a partir das demandas dos órgãos responsáveis pela execução do ensino, da pesquisa e da extensão, sem descuidar da execução dos processos administrativos.

2.4 Gestão dos processos institucionais: planejamento e desenvolvimento da Educação Superior

Consiste na conjugação das dimensões pensar-fazer, teoria-prática, planejar-implementar na materialização de condições para o ensino, pesquisa e extensão que perfazem a Educação Superior como instituição social, seus compromissos e responsabilidades. Na dimensão pensar-fazer, incluem-se os valores e culturas institucionais que fornecem os fundamentos de sua missão, compromissos e responsabilidades; na dimensão teoria-prática, incluem-se as concepções teóricas que prevalecem nos vários campos do conhecimento e sua ressignificação para as práticas. Ressalta-se que, como campo de estudo, a gestão da ES abrange universos disciplinares distintos, tais quais a Educação, a Filosofia, a Psicologia, as Ciências Sociais e Econômicas, incluídas as Ciências Jurídicas, a Administração, a Estatística, a Informática. Na dimensão planejar-implementar estão incluídos documentos que normatizam a ES e aqueles com força política, sejam eles internacionais, nacionais (de estrutura político-normativa) ou institucionais locais, temporal e espacialmente

situados, consequentemente, objeto de ressignificações. Gestão da universidade compreende o aparato de planejamento institucional estratégico e refere-se

> [...] ao pensar e fazer a universidade, no sentido de sua finalidade – ciência e educação, a qual lhe confere condição de peculiaridade como instituição social [...] formalizada por meio de programas, projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão. [...] é um fenômeno cultural, produzido pela linguagem, pelos discursos; um fenômeno político, de construção de projetos/ideias, de fazer opções, de decidir quanto a regras de convivência e de credenciamento; portanto, um fenômeno de relações/ ações humanas (LUCE, 2006, p. 216).

Compreende as ações e decisões para a concretização do Plano de Desenvolvimento Institucional e do Projeto Político-Pedagógico, os quais direcionam o acadêmico-pessoal, físico-material, financeiro-orçamentário, tecnológico e avaliativo.

A gestão de processos institucionais e organizacionais se qualifica pelos princípios e conceitos de institucionalização assumidos, que se desdobram nas ações de planejamento, elaboração de projetos e planos, decisões e ações para o conjunto de áreas que configuram uma IES, com foco no quadro de pessoas protagonistas em compromissos e responsabilidades. Processos institucionais e organizacionais na ES carregam, pois, o suposto da institucionalização. Na ES como campo acadêmico, por exemplo, a institucionalização foi entendida "[...] no arranjo do aparato para a produção de pesquisa e sua divulgação e envolveu a criação das associações de pós-graduação e pesquisa, as quais propiciaram a primeira aproximação com os agentes envolvidos no estudo da temática" (HEY, 2008, p. 17). Assim, o que perfaz a ES como instituição e constitui o espaço da gestão é o arranjo do aparato (serviços, ações, estratégias, materiais e, especialmente, de pessoas) para a produção de bens materiais (teses, relatórios, livros) e imateriais (valores, princípios, ética na pesquisa, finalidades) que configuram a razão de ser da ES em seus compromissos e responsabilidades expressos em seus planos maiores. São aqui tratadas as temáticas de sociedade de projetos e do conhecimento (teórico), a gestão no planejamento e sua formalização em planos institucionais/organizacionais, os planos e organização acadêmico-administrativa e a gestão de desenvolvimento da IES.

2.4.1 Sociedade de projetos, sociedade do conhecimento e Educação Superior

Enquanto denominativa, a expressão sociedade de projetos tem profundos elos com a chamada sociedade do conhecimento, a qual ocupa um lugar central na contemporaneidade, pois os pilares do conhecimento são a ciência, a tecnologia e a educação. A articulação de tais pilares e os processos neles envolvidos e deles decorrentes visam ao desenvolvimento com ênfases diferenciadas. Em organismos internacionais ligados ao sistema econômico mercadológico, predomina o conhecimento como fator de geração de riquezas em seus processos transformativos-produtivos. É o caso de organismos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o grupo Banco Mundial (*Word Bank Group*), a Organização Mundial do Comércio (*World Trade Organization*), entre outros, cujo padrão de conhecimento seria mais operativo do que intelectivo. No caso de organismos multilaterais, como a Unesco e seus escritórios e eventos mundiais e regionais, acrescidos de associações como a Conferência Regional de Educación Superior (Cres), torna-se mais nítida a preocupação com questões de sustentabilidade planetária, socialização do conhecimento e sua democratização. Cabe mencionar a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), fundada em 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas. Diferentes tipos de documentos estão vinculados aos organismos mencionados, caracterizando-os com direções, críticas ou apoios, cada um dos quais impregnado de princípios, pressupostos e valores: documentos com força de políticas, oriundos de organismos econômico-mercadológicos ou de organismos multilaterais; documentos de políticas públicas nacionais substanciados em atos normativo-legais, incluídos os transpostos para políticas acadêmicas e planos institucionais; e documentos de produção acadêmico-científica, como *papers,* artigos de revistas, livros, teses, dissertações. Esse conjunto de documentos expressa a relação conhecimento e educação, especialmente a superior; diretamente a este ligado, encontra-se o espaço da gestão da ES. Alguns pontos ressaltam o espaço da gestão da ES na sociedade de conhecimento e de projetos. Um deles é o reconhecimento de que a América Latina avançou, porém ainda precisa melhorar a educação, pois é ela que pode alavancar o futuro.

Segundo o relatório do World Bank, o Índice de Capital Humano (ICH) revela que 56% das crianças perderão mais da metade de ganhos potenciais devido ao não investimento efetivo de governos. Os dados indicam que a América Latina e o Caribe têm bons indicadores (saúde infantil e sobrevivência), mas os estudantes possuem

notas menores em todos os assuntos mensurados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa, coletado pela Ocde, trazendo desdobramentos sobre a ES, ou seja, aproximadamente 20% dos jovens entre 15 e 24 anos da região não estão estudando ou trabalhando (WORLD BANK, 2019, 2018). Tais dados podem ter ressonância nas exigências que se afiguram adiante da revolução tecnológica e comunicacional que, juntamente com o processo de mundialização da economia e do mercado, num contexto de políticas, projetos e gestão da ES, trazem um olhar mais crítico ao novo paradigma do conhecimento.

Num contexto de globalização, a gestão "[...] transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando aspectos concretos às direções traçadas pelas políticas" (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 147). As políticas, na sua transposição pela gestão, assumem significados múltiplos devido às práticas no contexto organizativo das instituições, impregnadas de posturas axiológicas e epistêmicas, perpassadas pela complexidade e contradições da própria sociedade, onde se ligam à gestão, à política, ao planejamento e à avaliação (KRAHE, 2016; FRANCO; MOROSINI; ZANETTINI-RIBEIRO, 2015), e, por vezes, ao movimento de institucionalização de políticas (OLIVEIRA; LIMA, 2016). Num cenário de mundialização da economia, torna-se mais forte a vinculação entre gestão e estratégia. Em muitas das definições disponíveis sobre estratégia, fica clara a presença de alguns componentes que caracterizam o sentido do termo: a antecipação de futuro ou formas de pensar no futuro, evidenciada por objetivo(s) estabelecido(s) como parte de processo decisório; o entorno institucional que inclui a inserção relacional com o meio e possíveis recursos para sua consecução. Assim sendo, a estratégia é a antecipação de um futuro desejável, com objetivo(s) determinado(s) e com possíveis alternativas de linhas de ação e de condições estabelecidas para concretizá-lo(s); e tem o sentido de intencionalidade projetiva ou conceitos formulados e movimentos/ações desencadeados para atingir um dado resultado. Uma perspectiva como a interdisciplinar pode resultar de uma ação estratégica, mas ela própria pode ser estratégica para o projetado. Nessa linha, Silva (2006) registra a presença da expressão sociedade do conhecimento em documentos internacionais da Cepal/Unesco, como o *Educación y conocimiento*: *eje de la transformación productiva con equidad,* e do Banco Mundial (2002), como o *Construir sociedad de conocimiento*: *nuevos desafios para la educación terciária*. Ressalta, ainda, a influência desses organismos nas políticas sociais dos países chamados subdesenvolvidos, visando à busca do reordenamento político-econômico

mundial adequado ao mercado. O investimento em capital humano, nessas sociedades, contribuiria na sustentabilidade, crescimento econômico e equidade social. Flexibilização e tecnologia deveriam estar compatíveis com as novas necessidades. "A universidade, cujo núcleo fundamental está na formação e na produção e reprodução do conhecimento, sofre os efeitos desta força hegemônica, com implicações no ordenamento organizacional e financeiro, na identidade institucional e do ponto de vista da autonomia, em seus vários níveis" (SILVA, 2006, p. 221).

Os qualificativos levantados reforçam os elos que aproximam a sociedade de projeto da sociedade do conhecimento. A "cultura de projeto" impregna a sociedade do conhecimento de hoje nos seus diversos níveis e esferas e impulsiona a ação organizacional e pessoal. É o que se depreende da obra de Boutinet (2002), que objetiva esclarecer o significado de projeto e de suas condutas, sejam elas de identidade, criativas e inovadoras, sejam condutas preocupadas em se dizerem significantes, aptas a se reconhecerem autônomas, muitas vezes chegando a patológicas. Entretanto, essa cultura, mesmo que o projeto se revele valorizado, pode se apresentar como legitimação da iniciativa e não do outorgado; obsessão projetiva; exigência de lucidez e transparência, quando os gestores não a têm; fragmentação e conflito. Tais características culturais no afã de realizações podem fomentar patologias como a de arquitetar sem poder realizar e a de supervalorizar a capacidade de esboçar novos empreendimentos sem considerar a sua coerência e pertinência. É cair numa sequência, sem fim, de projetos. Na antropologia de projeto, o autor adota uma perspectiva multidimensional. Na dimensão de inspiração vital, a natureza humana não se separa das realizações significativas, que trazem a afirmação identitária e o desenvolvimento da autonomia. A dimensão cultural envolve a tecnologia em expansão e em crise, indicativa de uma nova maneira de lidar com o meio sociotécnico. A dimensão do desafio existencial significa que um projeto transita em níveis diferentes e simultâneos de realidades: o histórico (o sentido em aberto), o psicológico (o sentido nas aspirações) e o sociológico (racionalidade de motivos e aspirações). A dimensão pragmática une o projeto à ação e lhe fornece a base justificatória prática.

Para Boutinet (2002), a relação entre as dimensões de um projeto tem como fios condutores a gestão e a avaliação, sendo *quatro* as premissas que qualificam o projeto como um procedimento: a unicidade da elaboração e da realização, que liga suas instâncias e envolve a gestão de desvios entre a concepção e a realização; a singularidade de uma situação a ser ordenada, ou seja, não universal, mas

particular; a gestão da complexidade e da incerteza, o que implica gerir situações na interdependência de vários parâmetros, sem simplificar, mas tomá-las em toda a sua complexidade; a quarta premissa refere-se à exploração de oportunidades em ambiente aberto, capaz de ser modificado. Outrossim, ressalta a condição de antecipar que impregna a vida das sociedades tecnológicas e transforma-se em julgamento e referência simbólica.

Nas sociedades tradicionais, o projeto não é diferente daquele das sociedades tecnológicas. Na gestão e na avaliação, encontram-se os fios condutores entre culturas tradicionais e tecnológicas que qualificam a conduta de projetos (SZILAGYI, 2006). Estes, em ambientes complexos e emergentes, como um espaço de ações compartilhadas, fortalecem seu potencial agregador e capacidade reivindicatória de mudanças na gestão da ES, dando forma a binômios da reprodução e produção, da racionalidade técnica e estratégica, do psicológico, sociológico e histórico. Sinaliza, assim, para a possibilidade da racionalidade emancipatória.

2.4.2 Planejamento institucional na Educação Superior

Como um processo desenvolvido na IES e em suas unidades para definir e esclarecer objetivos, metas, ações, estratégias, projeção de resultados e indicativos de qualidade, o planejamento institucional visa ao atendimento de compromissos e responsabilidades institucionais nos serviços e funções, substanciados em um ou mais planos e projetos que envolvem gestão e avaliação.

A CRFB/1988 estabelece, em seu art. 207, que "as Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial", o que responsabiliza a IES na elaboração e/ou atualização de seus planos gerais, de unidades e setores, (re)leituras das políticas públicas, do aparato normativo e de outros documentos com força política. Os planos institucionais submetem-se ao Plano Nacional de Educação, que desde a CF do Brasil, de 1934 é indicado como sendo de competência da União. O PNE é um plano compreensivo de "ensino de todos os graus e ramos", com abrangência para todo o país, cujo objetivo é o de "coordenar e fiscalizar a sua execução" (art. 150). Pela lei em vigor (Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências para o período 2014-2024), ficam estabelecidas diretrizes para os planos gerais das IES, materializados num conjunto documental que as regem, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Plano Estratégico

(PE), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e o Orçamento Institucional (incluindo financiamento, estudo e gratuidade), entre outros.

São três as metas específicas do PNE para a ES (as de números 12, 13 e 14) e respectivas estratégias, além de outras relacionadas: redução das desigualdades, valorização da diversidade, valorização dos profissionais da educação. Pretendendo-se democrático, o processo de planejamento se efetiva na concretude de um plano com a participação de seus segmentos e da comunidade; o espaço da gestão é o protagonismo e a força agregadora inclusiva no processo de elaboração do plano e na estratégica de implementação e implantação do produto documental. Assentada no planejamento e em planos, a gestão documental e a estratégica podem se entrelaçar. Reiteradas vezes têm sido alvo de discussões em organismos nacionais e internacionais sobre limites e possibilidades, garantia ao direito à educação. Isso comprova que as políticas públicas não têm uma só leitura e percepção sobre o que é adequado, que o direito implica garantia, que sem condições não há garantias e que o ético sempre será adequado (FORGES, 2018; LASA, 2018; ANPAE, 2019; ANPED, 2019).

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

Como instrumento de planejamento e de gestão, é um plano estratégico no qual as diretrizes pedagógicas para as ações, atividades acadêmicas e científicas são estabelecidas. O PDI expressa a filosofia de trabalho e define a missão da IES. É indicativo das estratégias para atingir metas e objetivos. Apoiado na Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o Ministério da Educação, ao reafirmar a necessidade de o planejamento estratégico integrar o processo avaliativo das IES, ressalta o elo entre a avaliação e o planejamento e os níveis que compõem o plano institucional, envolvendo dimensões (organizacional, institucional e pedagógica, corpo docente e instalações), categorias de análise e indicadores. Na sua composição, alguns eixos temáticos com forte conotação de gestão estratégica são detalhados: perfil institucional; Projeto Pedagógico Institucional (PPI); cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e dos cursos presencial e a distância; perfil do corpo docente; organização administrativa da IES; políticas de atendimentos aos discentes; infraestrutura; avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional; aspectos financeiros e orçamentários. Na elaboração do PDI, para um período de cinco anos, destacam-se como princípios, a clareza e a

objetividade do texto, a coerência, de forma a expressar a adequação entre todos os seus elementos, e a factibilidade do seu cumprimento integral.

Projeto Pedagógico Institucional (PPI)

As IES devem estabelecer os princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que orientam suas práticas acadêmicas através do Projeto Pedagógico Institucional. O PPI tende a atender aos quesitos de inserção regional, organização didático-pedagógica da instituição e critérios para a sua definição. Entre os últimos cinco pontos, destacam-se nas normativas institucionais: inovações, em especial quanto à flexibilidade dos componentes curriculares; oportunidades de integralização curricular; atividades práticas e estágio; desenvolvimento de materiais pedagógicos; incorporação de avanços tecnológicos. Assim, neste devem estar contempladas as políticas de ensino, extensão, pesquisa (para as IES que se propõem a desenvolver essas atividades acadêmicas) e políticas de gestão e responsabilidade social da IES (que enfatizam a contribuição à inclusão social e ao desenvolvimento econômico e social da região).

Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

Consiste no documento que expressa o compromisso de cada curso de compor o seu próprio projeto, conjuntamente com a sua comunidade acadêmica (PICAWY, 2008) e dá forma às estruturas organizacionais, metodológicas e pedagógicas de um determinado curso. O Parecer CES/CNE n. 146/2002, de 3 de abril de 2002, já estabelecia que "as instituições de ensino superior deverão, na composição dos seus projetos pedagógicos, definir, com clareza, os elementos que lastreiam a própria concepção do curso, o seu currículo pleno e sua operacionalização". O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2004) indica os principais componentes do PPC como um instrumento de gestão que direciona a formação do aluno e tem em mira o profissional que deseja preparar, o tipo de sociedade que pretende construir. Três pontos se destacam: o primeiro é o vínculo do PPC às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) gerais e específicas de seus projetos formativos; o segundo refere-se às diferenças dos PPCs de cursos de bacharelado e de licenciatura, reconhecidas pelo CNE, que estabelece, para as últimas, parâmetros avaliativos e regulatórios "como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes" (§ 2º do artigo 1º da Resolução n. 02/2015 e Parecer 02/2015 do CNE); o terceiro ponto aborda

os movimentos administrativo-acadêmicos com diferentes abrangências de participação e envolvimento de seus coletivos, protagonizados pelas comissões de curso ou conselhos superiores. Tais coletivos geraram, em universidades federais brasileiras, documentos orientadores para a elaboração de PPCs, na instituição como um todo (UTFPr) e em algumas IES, específicos para os cursos de formação de professores. Acrescenta-se que, em portais de universidades e IES brasileiras, bem como de entidades que as congregam ou que estão a elas relacionadas, encontram-se documentos orientadores de indicativos e resultados de encontros temáticos que tratam da composição, elaboração, implementação e avaliação de documentos institucionais e de cursos. De um modo geral, contemplam como elementos do PPC objetivos e diretrizes, inserções institucionais em distintas esferas e níveis, informações sobre estruturação, organização, horários, planos disciplinares, articulações de campos de conhecimento, integração teórica e práticas profissionais, perfis profissionais, antecipações de mudanças na integração graduação e pós-graduação, para mencionar alguns dos aspectos (UTFPr, 2016; ABMES, 2018). Para a UTFPr (2016), um PPC deve considerar a articulação entre a teoria e a prática, o desenvolvimento de competências profissionais, a flexibilidade curricular e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e a construção coletiva e adequada às necessidades contextuais e temporais. Outra universidade federal, a Ufes, destaca o esforço coletivo de pensar a universidade, sua missão, visão de futuro e valores, bem como (re)pensar seus cursos com vistas à flexibilidade, diversidade curricular e como favorecedores do protagonismo estudantil (Disponível em: http://avaliacaoinstitucional.ufes.br/sites/avaliacaoinstitucional.ufes.br/files/field/anexo/PPI-UFES.pdf. Acesso em: 6 fev. 2019).

O foco da gestão estratégica está no *modus operandi* (estratégia propriamente dita) e no seu alinhamento com a filosofia institucional; e o da gestão documental está na orientação disponibilizada legalmente (por isso documental), ligada aos fundamentos, ao desenvolvimento e à sustentabilidade. Os documentos institucionais mostram: os espaços de gestão flexíveis, mesmo com normas fixadas; a elaboração de documentos oficiais por profissionais ligados ao acadêmico e que preservam espaços institucionais; o elo entre a implementação de documentos e as formas de avaliações previstas pelo MEC/Inep; a busca de formação continuada de professores, de atualização curricular e de atendimentos às expectativas da comunidade (PICAWY, 2008). É a dupla face da gestão em que o documental e o estratégico se

interligam para enfrentar as graves crises sociais, éticas, econômicas e de desmandos que assolam o Brasil e que se avolumaram no transcorrer das últimas décadas.

As crises, de alguma forma já sinalizadas no próprio processo de tramitação e tardia aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024, refletem-se na sustentabilidade, em seus múltiplos sentidos, na expansão, no desempenho, na evasão e na permanência dos alunos na ES. Também, nas condições econômicas das IES particulares, sejam elas comunitárias ou privatistas, e nos fortes cortes orçamentários que desmontam a IES pública. Experiências em diferentes IES e universidades ressaltam a importância do planejamento estratégico, que visa a assegurar o progresso em direção às mais importantes prioridades institucionais, o que depende da situação singular de cada IES. São indicativos de sucesso: assumir responsabilidades, tolerar fracassos, comemorar avanços (mesmo que pequenos), compartilhar informações sobre implementação, definir lideranças, conversar com pessoas envolvidas, estabelecer supostos e desenvolver confiança na implementação. Outros temas que se destacam são: o uso de dados para decisões estratégicas, o sucesso na implementação de planos estratégicos, a realização de planejamento integrado e o estabelecimento de recursos (Disponível em: https://www.academicimpressions.com. Acesso em: 10 jan. 2019).

Planejamento estratégico caminha *pari passu* com gestão estratégica das IES. Entretanto, os entraves no fluxo educacional brasileiro para alcançar as metas do PNE 2000 – 2010, sucedidos pelas disputas de interesses que emperraram o novo plano, aprovado apenas em 2014, ressaltam os limites para materializar o planejamento e a gestão estratégicos, o que exige pontos "consensuais", mesmo que provisórios, entre políticas, forças econômicas e instâncias dos poderes executivo e legislativo, sem esquecer os movimentos da sociedade civil. Subjaz às disputas um foco similar – guardadas as proporções e o contexto – da contenda presente na elaboração da LDBN/1961 e que emerge nas discussões das grandes leis que regem o país hoje: o fortalecimento da educação pública e/ou privada. Hoje, acrescido com a contenda "universidades para todos".

Assim, associações e entidades de ambos os lados argumentam e qualificam o planejamento e a gestão estratégica, antevendo tendências. A Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (Abmes) focaliza entraves do plano na sua versão tradicional, pela tendência de desviar a atenção da centralidade da estratégia no processo decisório, cerne da gestão. Nesse sentido, realizou reuniões acadêmicas para aprofundar a análise da questão, tendo como ponto de partida a situação brasileira e os seus gargalos recorrentes com problemas tais quais: o desempenho da

educação básica nas avaliações nacionais e internacionais, o percentual de matrículas no ensino médio, ambos fundamentais para o potencial de ingresso na universidade, assim como os jovens no ensino superior, nos limites de sua faixa etária ideal, sem esquecer as vagas ociosas com sérias repercussões nos orçamentos institucionais (ABMES, 2018). Entre os pontos extraídos de trabalhos vinculados à Abmes e antevistos em eventos da entidade, destacam-se: o fortalecimento do papel do Estado como regulador e financiador da educação superior, a expansão do ensino pago, o crescimento das universidades corporativas, a educação a distância, com fortes investimentos financeiros; a formação de parcerias/consórcios entre IES; a criação de grandes redes de ensino de cooperação acadêmico-científica (impacto crescente das novas tecnologias); a economia de custos; a perda de hegemonia da universidade como produtora de conhecimento novo (pesquisa e inovação nas empresas e centros de pesquisa especializados); a flexibilização e a diversificação de produtos e serviços pelas IES; as parcerias e alianças estratégicas entre IES ou redes de IES com empresas especializadas em vender e transmitir cursos a distância (Disponível em: https://abmes.org.br/colunas/detalhe/268/educacao-superior-comentada-politicas-diretrizes-legislacao-e-normas-do-ensino-superior. Acesso em: 01 mar. 2019).

Dois pontos se ressaltam nessas colocações: o primeiro é o de que estão afetos às ações administrativas e implicam processos de gestão, inclusive estratégica e grande dose de criatividade e inovação para enfrentá-los, considerando a complexidade que os perpassa; o segundo é o de que parte das colocações está na linha de confronto do pensamento crítico que prevalece, especialmente nas universidades federais, quanto à publicização do ensino privado, mas, também, quanto à privatização do público. Refere-se a políticas dirigidas para IES privadas, que se favorecem do financiamento do ensino privado, muitas vezes em detrimento do público.

No que diz respeito à rede federal de IES, sua base do orçamento provém do MEC, cujos recursos são previamente alocados para cada instituição. A folha de pagamento de pessoal, ou seja, do total de professores e demais servidores, ativos e inativos, é incluída nesse orçamento. Isso faz com que, em alguns estados brasileiros, a universidade federal esteja entre os maiores orçamentos, como é o caso da UFRGS, que se constitui no terceiro maior orçamento do estado do Rio Grande do Sul. Montante reduzido de recursos é proveniente de agências e órgãos fomentadores de pesquisa e de convênios com empresas. Em geral, a Pró-Reitoria de Planejamento ou Administrativa concentra e canaliza os recursos institucionais, sendo que as uni-

dades (faculdades, institutos e alguns órgãos com destaque orçamentário) recebem de acordo com critérios às vezes considerados mais históricos do que objetivos. As unidades somente se manifestam em relação a algumas complementações solicitadas em relatórios de prestação de contas (SCHWARTZMAN; PILLAY; PINHEIRO, 2015).

2.4.3 Desenvolvimento institucional na Educação Superior

Envolve o conjunto de procedimentos decisórios, de planejamento, de implementação e de avaliação da instituição como um todo, o qual congrega: as unidades, os departamentos, os órgãos colegiados que compõem a área acadêmica da IES, com seus compromissos e responsabilidades perante a comunidade; os espaços institucionais para a concretização das diversas funções (setores e departamentos de suporte administrativo-organizacional e financeiro); os quadros de pessoal docente, técnico-administrativo e terceirizado, e de alunos, tendo em vista a consecução de objetivos finalísticos e processuais da ES em bases democráticas.

Dentre as políticas públicas, quatro se destacam na promoção do desenvolvimento institucional em IES públicas e privadas, com fortes reflexos em seus planejamentos e em sua gestão estratégica: o Reuni, a política de cotas nas instituições federais, o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Financiamento Estudantil (Fies) nas instituições particulares, incluídos os desdobramentos em bolsas de agências de fomento e de financiamento da pesquisa. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), entre outros aspectos, pretendeu criar condições para o estabelecimento de novas universidades e unidades nos institutos federais, com o principal objetivo de ampliar o acesso e a permanência na ES. O Reuni foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, como uma das ações do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2007), tendo em vista o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, e a redução das taxas de evasão e ocupação de vagas ociosas. Além disso, visava à reestruturação acadêmico-curricular, à renovação pedagógica, ao compromisso social e à mobilidade. Por consequência, os planos das universidades, em algumas situações, levaram à quase duplicação de prédios (UFSM). A política de cotas – Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012) – garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas IES federais (universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia) a alunos oriundos do ensino público. Essa política foi regulamentada pelo Decreto n. 7.824/2012 (BRASIL, 2012), que define as condições

gerais de reservas de vagas e estabelece a sistemática de acompanhamento, pela Portaria Normativa n. 18/2012 (MEC, 2012) e pela Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016, a qual altera a lei de 2012, incluindo, nas vagas dos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência (cap. 4 – Políticas de Educação Superior e cap. 7 – Estudante). O ProUni foi criado pela Lei n. 11.096/2005 e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Educação Superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id. Acesso em: 15 set. 2018). O programa Fies, do MEC (2001), objetiva o financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva nos processos do MEC, ofertados por IES não gratuitas. Mudanças ao longo dos anos oferecem o programa em diferentes modalidades, o que favorece os estudantes e melhora sua gestão, visando à sustentabilidade do financiamento e sua manutenção. Acrescenta-se, como desdobramento, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do Ministério da Educação, que se destina a instituições federais de ensino que adotem diferentes processos seletivos. Estas precisam observar as reservas de vagas correspondentes a cada um desses processos.

O processo administrativo na elaboração, aprovação, avaliação de planos e relatórios da instituição e dos cursos, sejam de graduação e/ou pós-graduação, ocorre em dois âmbitos, o interno e o externo, tendo como referência a unidade institucional menor. No interno, demandas, reuniões e planejamentos advêm do próprio departamento e/ou comissão de curso, da mesma faculdade e/ou centro no qual o curso está alocado. No segundo momento, o processo é encaminhado para manifestação dos departamentos de outras faculdades/centros que ofertem disciplinas para o curso. É um processo semelhante quando se trata de planos e relatórios. Os departamentos, em geral, solicitam vaga aberta por aposentadoria ou expansão aos órgãos superiores da IES e/ou ao setor governamental (estadual ou federal). Buscam, então, preenchê-la por concurso de títulos e provas, a partir de um perfil profissional, usando a entrevista para coletar informações adicionais. Algumas universidades apresentam sugestões de roteiros da entrevista e procedem a uma avaliação psicológica. No que se refere aos quadros de pessoal, o desenvolvimento institucional abrange desde o recrutamento para a seleção (editais de concurso em IES públicas e em muitas privadas), passando pela seleção, carreira, capacitação e

desenvolvimento profissional. Processos adequados, com claras prioridades nas várias etapas do processo seletivo, aliados a diversas formas e fontes para a seleção, bem como critérios que evitem a endogenia, são facilitadores do processo decisório. Nota-se, também, uma incisiva procura de subsídios e técnicas modernas para a Análise de Balanço Patrimonial e dos Resultados Financeiros das IES, sejam elas públicas ou privadas. A ideia de capacitar os profissionais que oferecem suporte administrativo aparece com frequência na agenda, ou nas prioridades de quem prefere prever acontecimentos futuros, para tomadas de decisões. Isso é fundamental na aprovação de financiamentos e projetos, aliado ao seu potencial de instrumento de gestão. O mesmo acontece com a elaboração de orçamentos e prestação de contas. Especialmente para o terceiro setor, e em muitas IES comunitárias, existe um movimento de capacitar seus profissionais para práticas contábeis de escrituração e demonstrações que visam a atender obrigações fiscais e tributárias.

No que diz respeito à avaliação da IES no processo de desenvolvimento institucional, registra-se que esta abrange um conjunto de documentos –- planos, critérios, relatórios, entre outros – e procedimentos ligados à gestão da ES, como práticas democráticas no contexto da avaliação institucional de cada IES. Sob a égide do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), apresentam-se duas modalidades maiores: a autoavaliação e a avaliação externa. A primeira é coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), de cada instituição, sendo orientada e supervisionada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). E a avaliação externa é realizada por comissões designadas pelo Inep, abrangendo os processos análise de fora para dentro das IES, efetivados pelo governo ou por agências especializadas. O Sinaes (BRASIL, 2004) é responsável por avaliar a ES no Brasil no que tange à missão e às funções institucionais. Para qualificar o ensino oferecido, considera aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição, composição do corpo docente. Implementado por meio de lei (BRASIL, 2004), reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e avaliações institucionais e dos cursos.

Os inúmeros atos normativos complementares que sucederam a Lei do Sinaes mostram a importância do Relatório de Autoavaliação, elaborado pelos gestores das IES (CPA), assim como o seu possível impacto, aliado a outras avaliações (de cursos, externa e do próprio Enade) no acompanhamento do PDI e sua revisão. No entanto, ao olhar sob a articulação da gestão com as modalidades avaliativas, tendo em

mira o desenvolvimento institucional, nota-se um possível enfraquecimento dessa relação. Isso porque, na prática do MEC, parece ser maior a importância atribuída aos resultados do Enade e aos conceitos provisórios dos cursos. Potencializar o uso da Autoavaliação para o Desenvolvimento Institucional é um caminho mais fecundo do que o uso de medidas e *rankings* (FRANCO S., 2016; VERHEINE, 2018); (ver cap. Políticas de Educação Superior e cap. Avaliação da ES).

Algumas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024 têm suscitado, em IES, a realização de reuniões conjuntas para discussão. É notório o qualificativo do Plano de Desenvolvimento Institucional como leitura ressignificada do PNE e fonte de gestão estratégica. Assim sendo, a gestão da ES transita entre planos e perfis institucionais, de sua administração central e de suas unidades, passa pelo pedagógico, adentra cursos de todos os níveis e busca a melhor qualificação dos quadros de pessoal, da infraestrutura e das questões financeiras e orçamentárias. É o caso de plenárias interdepartamentais que focalizam quesitos tais como da carreira profissional, contrapondo-os a posições do conselho responsável, que analisa questões de aplicação orçamentária num processo democrático de vivificação do Plano de Desenvolvimento Institucional (ver cap. Políticas de ES).

Alguns pontos se destacam nas discussões sobre a ES hoje, revelando posições críticas às quais subjaz a contenda entre os que apoiam e os que não apoiam as políticas e as práticas e seus desdobramentos e que podem interferir nos planos de desenvolvimento institucional São estes: o ensino público e gratuito, o ensino pago, o financiamento público para a universidade privada; a universidade para todos; a finalidade da ES como bem público e/ou privado; o conhecimento científico, tecnológico e a formação social e humana; a educação geral e/ou a ES profissionalizante para o setor produtivo; a diversificação de formação; as políticas sociais (ProUni) para as privadas e a política de cotas étnicas e de baixa renda para federais; os vários tipos de cursos e críticas incisivas sobre o gerencialismo; e o financiamento da ES na esteira da globalização econômica e da economia de mercado (CABRITO; MACEDO; CERDEIRA, 2018; PANIZZI, 2017; SEGENREICH, 2017; FRANCO S., 2017; LIMA, 2015; CATANI; OLIVEIRA, 2015; CABRITO; CASTRO; CERDEIRA; CHAVES, 2014; AMARAL; 2016; SOUSA, 2013; MANCEBO; BITTAR; CHAVES, 2012).

As maiores críticas e controvérsias dizem, portanto, respeito aos critérios que privilegiariam a ES como bem público ou bem privado aos quais subjazem as definições econômicas e políticas. Permanece a contenda entre a "universidade de elite",

similar à "universidade de classe mundial", em detrimento da universidade inclusiva e socializadora focalizada na mesma perspectiva da "universidade para todos" (LONGHI *et al.*, 2017; FIOREZE, 2017; MARGINSON, 2016; CUNHA; SOUSA; SILVA, 2016; NEVES; MARTINS, 2016; SCHWARTZMAN, 2015; AUDY; MOROSINI, 2006; TRINDADE, 2000).

Ao concluir o eixo 2, "Organização e Processos Decisórios Institucionais na Gestão da Educação Superior", fica a marca da força da sociedade de projeto sobre as Instituições de Ensino Superior, ligada às políticas públicas. Mas, também, ligada aos documentos internacionais que têm no seu cerne a força de políticas, de pressões e de escolhas da própria sociedade, sem omitir a repercussão do movimento de ordem econômica no entorno e no âmago das IES. Nesse caudal, são construídos os documentos institucionais, perfazendo uma base gestionária que alia a perspectiva documental à estratégica. As críticas que incidem sobre a ES mercadológica são muitas, mas não se pode esquecer de alguns pontos alentadores no presente contexto da ES brasileira: documentos oriundos de profissionais e grupos de distintas linhas político-ideológicas tornam visíveis os esforços argumentativos ancorados em dados, as justificações que os suportam e, primordialmente, o caráter propositivo que os impregna. É na linha que mencionou Oppermann (2019), ao lembrar que a inovação está presente nas universidades, pois as avaliações têm mostrado que instituições como a UFRGS e as demais federais brasileiras são importantes mecanismos de transferência de conhecimento para a sociedade.

3 MOVIMENTOS ASSOCIATIVOS ACADÊMICOS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O terceiro eixo trata dos principais movimentos associativos e acadêmicos nos âmbitos institucional, nacional e internacional que se relacionam com a estruturação da Gestão da Educação Superior (GES). Movimentos associativos acadêmicos têm força instituidora nos processos decisórios, na ES, ao mesmo tempo em que são por eles instituídos. São entendidos como o conjunto de ações que agrega atores atuantes na ES e em sua gestão, na elaboração e implementação de políticas e avaliações que imprimem e/ou influenciam seus rumos, e nas investigações que iluminam o campo teórico da GES e o socializam. Tais ações se concretizam a partir de interesses em comum dos quais derivam os contornos da identidade coletiva de uma ou mais arquiteturas organizativas do âmbito local – do institucional ao internacional, da graduação aos níveis mais altos de conhecimentos certificatórios, de uma ou mais

naturezas jurídicas e modalidades organizativo-acadêmicas. Envolve associações, fóruns, sociedades, federações, confederações, sindicatos, consórcios e conselhos, grupos de pesquisa, redes e vários outros arranjos acadêmicos. Abrange dois verbetes nos quais as categorias construídas no processo perfazem os subverbetes. A exemplo dos eixos precedentes, os verbetes não esgotam a totalidade da temática e rejeitam a pretensão de abarcar todas as possibilidades explicativas e interpretativas que são construídas nas interações acadêmico-profissionais. Ambos são expressivos da mobilidade na ES e têm implicações gestionárias.

O primeiro verbete, *Gestão da ES e movimentos acadêmicos institucionais, nacionais e internacionais*, envolve a junção de forças institucionais de dirigentes, docentes, pesquisadores, estudantes e de representações da sociedade civil, tais como empresariais e sindicais. Para tanto, são apresentadas informações sobre associações, fóruns, federações, confederações, sindicatos, consórcios e conselhos, que perfazem o campo da ES e/ou investigam diversos de seus aspectos e desdobramentos.

No verbete seguinte, *Gestão da ES e novos arranjos institucionais*: *grupos e redes de pesquisa*, foram incluídos grupos de pesquisa que têm a ES como objeto principal de investigação e alguns ressaltados por desenvolverem linhas de pesquisa relacionadas à GES. Ganharam destaque os grupos que fazem parte do Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil (DGPB-CNPq), além de serem citados grupos de distintas universidades brasileiras que se organizam em rede. Algumas destas e também centros e consórcios do exterior foram incluídos, sob o critério da significância para o campo de estudo. As informações fornecidas, além da identificação do grupo, dizem respeito à sede institucional. O pressuposto que orienta a seleção é o de que o contexto de hoje, no caudal dos processos de globalização, internacionalização, influência do exógeno pelos meios de comunicação e mobilidade internacional, requer processos decisórios que transitam entre a internacionalização "em casa" e a externa, implicando conhecimento e diálogo com distintas culturas. É quase senso comum, na ES, a urgência em buscar o *aprimoramento* de competências cognitivas, socioemocionais, de *independência acadêmica e intelectual, de maior socialização e de busca variada de fontes* (MOROSINI; DALLA CORTE, 2018). As teses subliminares são complexas, pois se referem à realidade que também o é. Gestores imbuídos de sua responsabilidade em uma ação consequente têm certeza de que análises e observações sobre a realidade não podem ser apressadas. Devem, sim, ser abastecidas pelo diálogo em eventos e sustentadas em argumentos amalgamados na força associativa

de movimentos acadêmicos e sua relação com os rumos da ES e sua gestão. Sem tal compreensão, eles se tornam reduzidos em sua força, adequação e pertinência.

3.1 Gestão da Educação Superior e movimentos acadêmicos institucionais, nacionais e internacionais

Duas categorias de movimentos acadêmicos têm presença na GES: os movimentos acadêmicos institucionais – do local ao nacional – e os movimentos acadêmicos institucionais-associativos – do internacional. Antes de mencionar entidades representativas das duas categorias identificadas, cabe lembrar que, na *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* (MOROSINI, 2006), encontra-se uma seção do capítulo sobre gestão e modelos da Educação Superior dedicada à gestão da ES e movimentos da sociedade civil, que elenca movimentos sociais e da sociedade civil que ocorrem no âmbito da ES (p. 276-300). Convém destacar que o maior testemunho de sua importância reside em sua resiliência, pois muitos deles, antigos, permanecem profundamente ativos (recomenda-se, pois, sua leitura naquela fonte).

3.1.1 Movimentos acadêmicos institucionais e gestão da Educação Superior – do local ao nacional

Diz respeito a associações, fóruns, consórcios e presença sindical, os quais envolvem instituições, seus dirigentes, professores, técnicos, administrativos, estudantes e movimentos sindicais. Entre os movimentos mais amplos, encontram-se os fóruns de instituições e de dirigentes representativos de setores públicos e privados e os que congregam ambas as dependências administrativas. Assim, foram construídas subcategorias compostas por movimentos acadêmicos nacionais que são representativos, entre outros que agregam instituições e/ou seus dirigentes, como Abmes, Anup, Crub, Andifes, Abruc.

A Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (Abmes), criada na década de 1980, representa o ensino superior particular e atua junto com o governo e com o Congresso Nacional pelos interesses legítimos das instituições educacionais, mantendo seus associados informados sobre as diretrizes e conquistas. Suas reuniões e documentos revelam a força estratégica da ação conjunta, cerne da gestão. Ao pontuar o crescimento de corporações educativas, de redes de ensino e de cooperação acadêmico-científica, e a expansão do ensino pago, reforça descritores conceituais, tendências e modelos (Disponível em: https://abmes.org.br. Acesso em: 03 mar. 2018).

O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), criado em 1966, promove o intercâmbio e a cooperação entre as universidades brasileiras. Visa a articular e consolidar o ES no Brasil, a pensar estrategicamente o sistema universitário e a propor medidas para o seu pleno desenvolvimento; a promover o intercâmbio e a cooperação entre as universidades e todas as IES a fim de que contribuam para o desenvolvimento nacional. O compromisso do Crub com o Brasil e com o povo brasileiro o levou a lutar pelos direitos democráticos e por autonomia e reforma universitária. Ao longo dos anos, o Crub vem se afirmando como intermediador de debates de grandes questões da ES no Brasil (Disponível em: http://www.crub.org.br. Acesso em: 16 out. 2019).

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), instituição sem fins lucrativos, criada em 1989, é a representante oficial das universidades federais na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, de técnico-administrativos, de estudantes, e com a sociedade em geral. Busca a qualificação de profissionais, produz pesquisas e desenvolve tecnologias sustentadoras do crescimento do país e auxiliares na superação das desigualdades regionais. Entre os objetivos estão a integração das Ifes e sua valorização; a representação do conjunto de suas filiadas; e a promoção de estudos e projetos, inclusive de natureza interdisciplinar e interinstitucional (Disponível em: http://www.andifes.org.br. Acesso em: 16 out. 2019).

Fundada em 1995, a Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior (Abruc), com sede em Brasília, reúne 68 Instituições Comunitárias de Educação Superior. Trata-se de instituições sem fins lucrativos, que desenvolvem ações educacionais, como ensino, pesquisa e extensão, e que buscam a excelência em suas atividades. Com o objetivo de promover, consolidar e defender as IES, a Abruc atua no cenário brasileiro, participando de fóruns oficiais e da organização de eventos (Disponível em: https://www.abruc.org.br. Acesso em: 16 out. 2019).

Dentre os organismos de âmbito estadual, exemplificam-se a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe) e o Consórcio das Universidades Gaúchas (Comung). A Acafe foi criada em 1974, com o objetivo de desenvolver o ensino superior. É uma sociedade civil sem fins lucrativos que congrega as fundações educacionais criadas no Estado de Santa Catarina e promove o intercâmbio administrativo, técnico e científico entre as IES, na busca de soluções para problemas comuns nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e administração (Disponível em: https://new.acafe.org.br. Acesso em: 20 jul. 2019). Criado em 1993 por um grupo de instituições comunitárias do Rio Grande do Sul, o Comung é uma organização

sem fins lucrativos, com gestão democrática, que objetiva viabilizar um processo integrativo para o fortalecimento das IES e da comunidade universitária. Mostra as conquistas das instituições e experiências e atividades compartilhadas, fóruns de tecnologia da informação, integração entre segmentos, busca conjunta de convênios e políticas (Disponível em: https://comung.org.br. Acesso em: 20 jul. 2019). O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Integrantes (Paiung), do Comung, tem mais de 20 anos de atuação, visando a fortalecer a avaliação institucional como um processo permanente de melhoria da ES (Disponível em: https://comung.org.br/noticias. Acesso em: 22 jul. 2019).

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), surgiu em 1986, nas articulações que objetivaram a elaboração de Carta Magna para o país. Foi lançado em Brasília, em abril de 1987, através da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita, denominado inicialmente de Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. Composto por entidades representativas dos segmentos da comunidade acadêmica e dos trabalhadores, teve como finalidade levar à Assembleia Nacional Constituinte uma proposta para o capítulo sobre educação. Após a Constituição de 1988, o FNDEP teve como objetivo implementar uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Disponível em: http://www.revispsi.uerj.br/v6n2/artigos/html/v6n2a06.html. Acesso em: 22 jul. 2019).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), constituída em 1990, tem origem nos movimentos de 1978 pela formação do educador e em defesa da educação pública e do Comitê Pró- Formação do Educador, na Conferência Brasileira de Educação de 1980. Segundo Maués (2006), nesse momento foram criadas as condições para a emergência da Comissão Nacional pela Formação dos Educadores (1983), sucedida pela Anfope. Esta, uma associação político-acadêmica, sustentada pela ideia de valorização do profissional, gestão democrática e autonomia universitária, que entende o financiamento da educação como responsabilidade da União, dos estados e municípios:

> [...] a formação do profissional da educação deverá ter como pressuposto a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico; a organização curricular dos cursos deverá ter a docência como base da formação profissional e o trabalho pedagógico como foco formativo, a ênfase em uma sólida formação teórica, a prática

> de ensino que perpasse toda a formação e a incorporação da pesquisa como princípio da formação (MAUÉS, 2006, p. 280).

A partir de 1985, iniciam-se os movimentos de dirigentes da alta administração das IES, tais como os Fóruns de Pró-Reitores das Universidades Brasileiras (ForGrad, FoProp, ForProEx, Prae e Forplad). Constituem-se em instâncias de debates sobre a realidade universitária e suas atividades finalísticas e de meios institucionais articulados em movimentos nacionais. Outro movimento é o do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred), constituído em 1992 como instância permanente de organização dos sócios institucionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), os Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil, os quais devem atender a requisitos como a efetiva participação dos pesquisadores nas reuniões anuais e a vinculação com a área da educação, suas linhas e grupos de pesquisa. Além de reuniões prévias à reunião anual da Anped, acontecem fóruns regionais. O objetivo destes é analisar a pesquisa e a pós-graduação em Educação no Brasil e o sistema de avaliação da Capes, a fim de propor políticas que atendam a interesses acadêmico-científicos dos programas e da comunidade de pesquisadores em Educação (FRANCO; BITTAR, 2006) (Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em: 6 de fev. 2006 e jun. 2018).

Os movimentos estudantis envolvem ações de alunos e/ou ex-alunos de ensino superior, em geral ligadas a reivindicações de direitos e/ou a movimentos políticos e sociais, que visam a mudanças e participação no contexto das IES. As entidades estudantis que congregam estudantes, sejam nacionais, estaduais ou municipais, assim como os diretórios e/ou centros acadêmicos no âmbito das IES, promovem e viabilizam tais movimentos (FRANCO, 2006). Entre os termos relacionados, incluem-se as Associação de Ex-Alunos; a União Nacional de Estudantes (UNE); os Centros Acadêmicos (CAs); os Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE); as Associação de Alunos de Pós-Graduação (APG); a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG).

Entre os movimentos acadêmicos nacionais que agregam grupos institucionais estão as Associações Nacionais de Pós-Graduação, formadas partir dos anos 1970, entre elas as associações nacionais de pós-graduação e pesquisa, estimuladas, na época, pela Capes. Estes advêm de iniciativas de programas de pós-graduação para discutir questões de suas áreas. Seus grupos de trabalho (GTs) se articulam em projetos de pesquisa e constroem novos espaços de conhecimento. Entre os

ligados à GES, destacam-se: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (criada em 1976); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (criada em 1976); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (criada em 1977); Associação Nacional de História (criada em 1961) (Disponível em: http://www.anpad.org.br; http://www.anpocs.org.br; http://www.anped.org.br; http://www.anpuh.uepg.br. Acesso em: 16 out. 2019).

Na Enciclopédia de Pedagogia Universitária (MOROSINI, 2006), a seção Gestão de Movimento Sindical perfaz parte do capítulo Gestão e Modelos da Educação Superior. É composta por nove verbetes (FRANCO, 2006, p. 293-300), escritos por estudiosos e/ou partícipes de movimentos, tais como Vera Lucia Jacob Chaves, Lucio Hagemann, Maria Elly Herz Genro, Daniel Gustavo Mocelin. Sindicatos são entendidos como entidades, cujos movimentos e interlocuções são para melhorar as compreensões sobre ES, questões de emprego e trabalho e questões representivas da categoria profissional. No movimento sindical como espaço de interlocução em foruns e em conselhos que discutem e direcionam os rumos da ES, são representativas, entre outras, a Andes-SN e a Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras – Fasubra, fundada em 1978. Congrega sindicatos de trabalhadores técnicos e administrativos nas IES e tem personalidade jurídica, sendo sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, com sede jurídica e administrativa em Brasília (DF) e jurisdição em todo o território nacional (Disponível em: http://www.fasubra.org.br. Acesso em: 20 out. 2018).

3.1.2 Movimentos acadêmicos institucionais associativos e gestão da Educação Superior – do internacional

Iniciando-se pela América Latina, destacam-se inúmeros pesquisadores vinculados a diversos núcleos, conselhos, associações, redes. O *Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación* (Nifede), com sede na *Universidad Nacional de Tres de Febrero* (Untref), tem Norberto Fernández Lamarra como pesquisador maior, agraciado em 2016 com o Prêmio Paulo Freire, da *Latin American Studies Association* (Lasa), por sua trajetória de investigação na educação, no ensino superior e na produção acadêmica. Registra-se, também, a *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM), com ramificações entre as mais conceituadas IES regionais e na qual é inegável a contribuição de Jorge Brovetto Cruz, da *Universidad de la República* (UdelaR), e a *Unión de Universidades de América Latina*

(Udual). No Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior da América Latina e Caribe (Iesalc) e na Conferência Regional da Educação Superior da América Latina e Caribe (Cres), é meritório o empreendedorismo de Axel Didriksson (Unam). Acrescenta-se a *Sociedad Argentina de Educación Comparada*, o *Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada* (Ucces) e a *Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada* (Sibec), assim como o *Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais* (Clacso), que possibilita apoio em investigações das mais variadas (Disponível em: https://www.clacso.org. Acesso em: 30 jul. 2018).

A Europa tem dado importantes contribuições nos movimentos ligados à GES. É o caso de Portugal, com Luísa Machado Cerdeira (Instituto de Educação, Universidade de Lisboa), Licínio C. Lima (Uminho), Belmiro Cabrito (Educa e Afirse) e Almerindo Janela Gonçalves Afonso (Uminho). Cerdeira e colegas criaram, articularam e concretizam o Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (Forges), que congrega pesquisadores de regiões e países europeus, africanos, asiáticos e sul-brasileiros assim qualificados. "A Associação Forges, desde a sua formação, apoia e desenvolve ações que pretendem contribuir para o desenvolvimento e consolidação do espaço da educação superior dos países e regiões de língua portuguesa, em particular no que toca à área da gestão e das políticas de ensino superior". Cabe destacar a *Revista F*orges que se iniciou em 2014, assim como os eventos internacionais, realizados de forma itinerante entre os países membros (em 2019, ocorreu em Brasília) (Disponível em: http://www.aforges.org/. Acesso em: 05 out. 2019). É registrável, também, o *Consejo de Universidades* (Espanha), com José-Ginés Mora Ruiz, que participa, ainda da *The European Higher Education Society* (Eair). Esta visa à promoção da ES por meio do apoio e desenvolvimento de pesquisas, políticas e práticas desde 1989. Tem raízes na *Association for Institutional Research* (AIR) e é formada por profissionais interessados na relação entre pesquisa, política e prática na ES. A Associação Ibero-Americana de Docência Universitária (Aidu) realiza congressos internacionais. O Cidu-Aidu tem ocorrido em diferentes sedes e sobre diversos temas de interesse comum. Em 2018, foi organizado pela PUCRS, com o apoio do Centro de Estudos em Educação Superior (Cees) da PUCRS.

Em 1924, a Federação Internacional de Universidades Católicas (Fiuc), por iniciativa da *Università Cattolica Del Sacro Cuore* (Milão, Itália) e da *Katholieke Universiteit Nijmegen* (Nijmegen, Holanda), começou a articular as IES católicas para discutir questões de interesse comum. E, em 1925, contou com 14 universidades de várias

partes do mundo na primeira Assembleia Geral. Tornou-se a Federação Internacional das Universidades Católicas – Fiuc, em 1949, destinada a promover a reflexão coletiva sobre assuntos de interesse. Em 2019, foram incluídos o *Saint Paul Institute* (Cambodia), a *Universitaria Agustiniana – Uniagustiniana* (Colômbia) e a *Universitas Atma Jaya Yogyakarta* (Indonésia), perfazendo 230 IES na "família Fiuc", o que reflete complexidade e diversidade (Disponível em: www.fiuc.org . Acesso em: 25 nov. 2019).

É indispensável relembrar algumas associações e pesquisadores, dos diversos continentes, muitos já mencionados na *Gestão do conhecimento*, por suas reflexões e ações sobre a ES no forjamento de condições de consolidação de centros, grupos de pesquisa e redes. É o caso das associações: *American Educational Research Association* (Aera), sem fins lucrativos, fundada na primeira metade do século XX, sociedade de pesquisa que promove o avanço do conhecimento sobre educação por meio da investigação para melhorá-la como um bem público (Disponível em: www.aera.net. Acesso em: 14 dez. 2018); *The Association for the Study of Higher Education* (Ashe), sociedade (*scholarly society*) que busca aprofundar o campo de estudo em ES por meio de pesquisa, conferências e publicações, comprometida com a diversidade de programas e com a colaboração entre seus membros (Disponível em: https://www.ashe.ws/. Acesso em: 14 dez. 2018); *The Association for Institutional Research* (AIR), que congrega pesquisadores, planejadores e gestores da ES e visa a melhorar a compreensão, o planejamento e o funcionamento das IES, além de defender os interesses profissionais da pesquisa institucional perante as agências federais e o *establishment* (Disponível em: https://www.airweb.org. Acesso em: 14 dez. 2018).

Menciona-se, ainda, o *Institute of Education – University College London* (UCL) e a contribuição, dentre outros, de McCowan (2018), que suscita questionamentos nas suas frequentes participações em eventos no Brasil, crítico da fragmentação na ES (*unbundling bundle+comb*). Susan Lee Robertson e de Roger Dale, ambos da *University of Bristol,* também têm contribuído com seus escritos e participações em eventos no Brasil.

Na América do Norte, entre os muitos centros que têm contribuído, destaca-se o *Center for International Higher Education*, no *Boston College* (EUA), com Philip G. Altbach (2018, 2016) e colaboradores como Hans de Witt. Digna de nota é a articulação e a produção com repercussões mundiais em face das instituições novas e da relação entre processos decisórios e ES com seus indicadores de qualidade. Inclui-se aqui a teorização sobre *Accelerated University,* direcionada para necessidades de matriculados no ensino, treinamento e emprego imediato. É o caso de grupos

e centros ligados a Alberto Cabrera, da *University of Maryland* (EUA), ao Instituto Lozano de Estudos Latino-Americanos (Lilla/UT) da *University of Texas*, grupo do qual faz parte Patrícia Somers e, entre outros, os que compartilham o *Consortium for North American Higher Education Collaboration* (Conahec), que tem sede na Universidade de Arizona (Tucson) e participa de atividades em diversos países, buscando fortalecer a colaboração acadêmica. No *Center for Global Higher Education,* tem-se a contribuição de Simon Marginson, e suas construções teóricas sobre a ES como um bem público, além da questão do público/privado nas interfaces do econômico e do político (MARGINSON, 2016). Os indicadores de qualidade de *rankings*, na ES, são desenvolvidos no *Center for World Class Universities* (WCU)*,* da *Shangai Jiao Ton University* assim como a configuração de processos decisórios na gestão institucional. Outras entidades associativas, entre elas as de perspectiva multilateral, com potencial de interlocução na GES, por meio de seus eventos, documentos e/ou financiamentos, são os organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura e seus organismos regionais, tal qual a *Oficina Regional de Education para América-latina y el Caribe* (Orealc) e a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal).

Além destes, os movimentos internacionais, com potencial de influência na GES e que são ligados à ordem econômica mundial, há o *World Bank – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento* (Bird), *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OCDE) e o *Center for Educational Research and Innovation* (Ceri), tendo como um dos marcos a conferência de Paris, em dezembro de 2008, sobre *Higher Education to 2030*: *what future for quality access in the Era of Globalization?* (Disponível em: www.oecd.org/edu/universityfutures. Acesso em: 10 de nov. 2018) – ver Cap. Internacionalização da ES. Também, é pertinente registrar as atividades que a Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) desenvolve apoiando programas de aperfeiçoamento para professores de ensino superior que se refletem na gestão (Disponível em: https://www.oei.es/historico/.htm. Acesso em: 12 fev. 2019).

Os critérios que nortearam a seleção de entidades aqui incluídas, estendidos aos seus membros, derivam de alguns pontos reconhecidamente importantes para o Brasil. São estes: discussões que focalizam a ES e sua gestão; produções que circulam nos meios acadêmicos; atendimento a eventos acadêmicos científicos realizados no Brasil; participação como professores visitantes; e disponibilidade para trocar

experiência com redes e grupos brasileiros que se dedicam à temática, seja no país ou no exterior. Assunto a ser tratado no próximo verbete.

3.2 Gestão da Educação Superior e novos arranjos institucionais: grupos e redes de pesquisa

Movimentos associativos acadêmicos oriundos e articulados aos grupos e redes de pesquisa, às produções que os compõem e por eles divulgadas em eventos científicos e em periódicos especializados, são outras das fontes que marcam novas concepções e arranjos no contexto emergencial da ES (eixo 2). As organizações responsáveis, por este nível de educação, em especial as universidades, são instituições do e para o conhecimento. Indicativos (eixos 1 e 2) de suas construções teórico categoriais, em geral, são desdobrados de fases, perspectivas e/ou períodos, espacial e temporalmente demarcados por movimentos locais, regionais, por redes e grupos investigativos e inovadores e por seus pesquisadores e *scholars* independentes.

Uma das tendências que marcam a ES, nas últimas décadas, é a incorporação de novos arranjos colaborativos, que podem ser mais ou menos formalizados no âmbito institucional, mas reconhecidos pela comunidade acadêmica (MORCHE, 2018). Tais arranjos tendem a apresentar pelo menos algumas das características que parecem incrementar a sua credibilidade: a participação e a liderança de pesquisador(es) *sênior(s)*; a presença de um ou mais programas de pós-graduação e/ou departamentos; a presença de pesquisadores externos; a vinculação com linhas de pesquisa de pós-graduação; o foco em temática investigativa que permita desdobramentos; e a inserção em projeto de pesquisa mais amplo que abriga trabalhos certificatórios e produções importantes dos seus membros. Sob tais pontos foram incorporados conceitos básicos para compreender a realidade dos grupos e redes de pesquisa em ES (FRANCO, 2011; LONGHI *et al.*, 2012).

3.2.1 Grupos e núcleos de pesquisa e gestão da Educação Superior

No contexto brasileiro, um dos primeiros levantamentos de grupos e redes de pesquisa que oferecem um panorama geral e têm como foco temático a ES é a *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* (EPU), organizada por Morosini (2006), na secção que trata da Gestão e Modelos da ES (FRANCO, 2006). O levantamento abrangente teve a colaboração de Maria das Graças Martins da Silva (UFMT) e de

Daniel Gustavo Mocelin (UFRGS), então bolsistas no PPGEdu/UFRGS, hoje professores nas respectivas universidades. Teve, ainda, a participação em verbetes específicos de mais de 20 profissionais de várias universidades brasileiras, que então investigavam políticas e/ou gestão da ES, entre eles Luiz Fernandes Dourado (UFG), Olgaísis Maués (UFPA), Maria da Graça Gomes Ramos (UFPel), Mariluce Bittar (UCDB), Nadia Giesta (Furg), Vera Lucia Jacob Chaves (UFPA), Elizabeth Diefentheiler Krahe (UFRGS), Arabela Campos Oliven (UFRGS), Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS), Merion Campos Bordás (UFRGS) e Sirlei de Lourdes Lauxen (Unicruz).

Antecederam a produção da EPU, estudos que tiveram como tema a produção científica nacional, trazendo inserções internacionais. É o caso do grupo Universitas – BR, ligado ao GT 11 da Anped sobre Políticas para a Educação Superior, que, sob projeto ligado ao tema, coordenado por Marília Costa Morosini, em 2000, avaliou a produção científica em ES, tratando de temas fundantes, como as políticas de produção do conhecimento e as tendências da produção (PEIXOTO, 2000). As inserções internacionais referidas são de Nicolás Bentancur, da *Universidad de la Republica* (Uruguai), que aborda as políticas públicas em vigor na América Latina no final do século XX, e Maria Catalina Nosiglia, da *Universidad de Buenos Aires*, que trabalha o tema da universidade como objeto de conhecimento. Antecedeu, também, a produção da EPU a publicação de Franco e Morosini (2001) *Redes acadêmicas e produção do conhecimento em Educação Superior*, do qual participaram pesquisadores de diversos países, como Carmen Garcia Guadilla (UCV) da Venezuela, Maria Helena Guimarães de Castro (Inep), Regina Vinhaes Gracindo (UnB), Trudy W. Banta (Iupui) do EUA, e as colaboradoras Vani Moreira Kenski (USP) e Ulrich Teichler (Universidade de Kassel). A elaboração e publicação da EPU foi mote para produções subsequentes, como a de Broilo e Cunha (2008), integrantes do Pronex/Ries – *Pedagogia universitária e produção do conhecimento*. Além de reflexões teórico-práticas sobre a produção em educação, a obra tem a marca da contribuição de autores como Bernadete Gatti (FCC) e Robert Verhine (Ufba). É realizado um levantamento panorâmico de grupos de pesquisa em ES no Brasil, com mais de 40 participações. No ano subsequente, Franco, Longhi e Ramos (2009) organizaram a obra analítica *Universidade e pesquisa – espaços de produção do conhecimento*, que tem no bojo os grupos de pesquisa de distintas universidades da Região Sul.

A seguir, foram selecionados alguns exemplares sob o critério da participação em redes que acolhem questões de GES. As informações detalhadas quanto a grupos

e redes podem ser encontradas no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, assim como em indicações de trabalhos e estudos que os analisam.

O Centro de Estudos em Educação Superior (Cees), da PUCRS, foi criado em meados da década de 2000, mas seus pesquisadores vêm realizando trabalhos conjuntos desde o final dos anos 1990. Seu objetivo é desenvolver e socializar o conhecimento sobre ES em âmbito institucional, nacional e internacional. Oferece assessorias e formação, investiga questões sobre ES, especialmente associadas aos processos de internacionalização. Faz parte da Ries e de inúmeras redes de pesquisa, desenvolvendo projeto sob os auspícios do CNPq/Pronex/Fapergs e do Observatório Capes/Inep (Disponível em: http://www.pucrs.br/cees/apresentacao/. Acesso em: 10 out. 2019).

Vinculado ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas de Educação Superior (Geppes) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) está cadastrado, desde 2002, no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Sua origem ocorreu em meados da década de 1990, quando os primeiros projetos sobre universidade começaram a ser desenvolvidos.

O Grupo de Pesquisa InovAval, referência na América Latina, com origens em 1988, é uma equipe de investigação cujos membros se organizam livremente em torno da pesquisa, do ensino e da extensão praticados na universidade e nas comunidades. Tem como eixos temáticos: Inovação, Avaliação, Pedagogia Universitária, Democratização, Ciências Humanas, Educação, Universidade, América Latina. Participa de redes no Brasil e no exterior (Disponível em: http://www.ufrgs.br/inov. Acesso em: 10 nov. 2019).

Estabelecido em 1996, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (Gepes) da Universidade Federal do Pará (UFPA), hoje faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação e articula-se ao Grupo de Trabalho sobre Política de Educação Superior GT/11 Anped, fazendo parte da rede Universitas – BR. Tem a liderança de pesquisadores como Arlete Maria Monte de Camargo, Luciene Miranda Medeiros, Olgaíses Cabral Maués e Vera Lúcia Jacob Chaves (Disponível em: http://gepes.belemvirtual.com.br/. Acesso em: 05 out. 2019).

O Centro de Estudos Educação & Sociedade (Cedes), da Universidade de Campinas (Unicamp), foi criado em março de 1979, em Campinas (SP), por educadores preocupados com a reflexão e com a ação ligadas às relações da educação com a sociedade. Edita a revista *Educação & Sociedade* e os *Cadernos CEDES*. A partir do II Seminário de Educação

Brasileira, passou a organizar, juntamente com Anped e Ande, as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) (Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 02 fev. 2006).

Criado em outubro de 1992, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (Gepes), está sediado na Universidade de Campinas, em São Paulo. Sua função principal é a realização de estudos e pesquisas sobre ES, notadamente a brasileira, registrando a importância de enfrentar desafios com rigor. Entre seus líderes está José Dias Sobrinho (Disponível em: http://dgp.cnpq.br/buscagrupo/. Acesso: em 16 jan. 2006).

O Grupo de Estudos sobre Universidade, Inovação e Pesquisa (GEUIpesq), criado em 1988, é o mais antigo da Faced e do PPG Educação da UFRGS, incluindo, desde seus primórdios, partícipes externos. Seus laços e articulações deram origem a grupos afins, em outras universidades, o que levou à criação da Rede GEU. Seu foco investigativo é associado a questões de ES (Disponível em: www.ufrgs.br/geu. Acesso em: 12. out. 2019).

Institucionalizado em 2008, o Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior (Gepaes), da Universidade de Brasília (UnB), trabalha na avaliação da Educação Superior. Além de alunos de pós-graduação, participam gestores e/ou técnicos em diversos níveis da administração da educação (MEC, Inep e Capes) (Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6400052357640932. Acesso em: 15 dez. 2019).

O Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (Proedes), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ativo, foi organizado por Maria de Lourdes Albuquerque Fávero.

O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Tecnológica (Nepet), da Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc), constitui-se num espaço de reflexões sobre relações entre ciência, tecnologia e sociedade, assumindo que "a tecnologia não irá moldar o futuro isoladamente, mas irá interligar-se com outros desafios sociais e ambientais [...]", segundo um de seus líderes, Walter Antonio Bazzo (BAZZO, 2015) (Disponível em: www.nepet.ufsc.br. Acesso em: 06 dez. 2019).

3.2.2 Redes nacionais, regionais e internacionais e gestão da Educação Superior

As redes colaborativas são um dos cenários previstos pela OCDE sob a referência do seminário em Paris, *Higher Education to 2030*. Ao projetar cenários, infere-se a importância e procedência atribuída ao crescente grau de internacionalização, com a participação de redes acadêmicas, sem omitir as relações interinstitucionais e internacionais com a sociedade. A colaboração é o tom maior, materializada pela

participação e autonomia de alunos na sua 'harmonização curricular'; pela valorização das convenções profissionais; pelos estudos *online* acrescidos de predomínio da língua inglesa; pela colaboração e socialização das investigações maximizadas pela *internet* e *networking*, entre outros aspectos.

Na produção da Rede Universitas-BR, organizada por Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Jr. (SGUISSARDI; SILVA JR., 2001), um novo ângulo analítico na utilização do Banco de Dados 1968-1995 é socializado e deriva das caminhadas anteriores, como a publicação que teve Marilia Morosini e Valdemar Sguissardi como organizadores, em 1968. Diversas análises foram efetuadas no lastro de temas adotados como os eixos para uma nova agenda, manutenção e financiamento, e acesso ao ES. Quatro estudos são particularmente destacáveis para esta seção do capítulo da Ebes: o que olha a natureza jurídica, organização acadêmica e gestão universitária, de Afrânio Catani (USP), Luiz Fernandes Dourado (UFG) e João Ferreira de Oliveira (UFG); o memorável estudo de Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, então coordenadora do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Faculdade de Educação da UFRJ, sobre a trajetória da cátedra ao departamento (Proedes – UFRJ); o que discute os sistemas universitários estrangeiros em periódicos nacionais, de Arabela Campos Oliven (UFRGS) e o que traz a cooperação acadêmica e os espaços de conhecimento, de Maria Estela Dal Pai Franco (UFRGS). O trabalho sobre cooperação traz a análise de 348 documentos acadêmicos do Banco de Dados Universitas – BR, e aponta seis categorias de cooperação que implicam GES. O predomínio de 36% de documentos em articulações internacionais é sucedido por 18% de intercâmbios institucionais nacionais, 18% de propostas nacionais, 12% de redes acadêmicas, 9% de grupos de pesquisa e 7% de parcerias. A conclusão que se ressalta é a de estavam sendo forjadas as redes de pesquisa em ES no Brasil.

A publicação de Franco e Morosini (2001) trata da cooperação na perspectiva de redes acadêmicas e de produção de conhecimento em ES como um desafio em uma época de transição. Além de trazer trabalhos sobre princípios e *ethos* da própria gestão de redes, as autoras preocupam-se com a questão política, transparência e visibilidade e trazem experiências acadêmicas cooperadas em âmbito local e internacional. Na análise de Carmen Garcia Guadilha (2001), é ressaltada a tessitura entre a cooperação e a construção do próprio campo de estudo em ES. Para Banta, Lambert e Black, a colaboração na avaliação proporciona efeitos benéficos na avaliação institucional.

Um exemplar de produção analítico-informativa em rede é de Franco, Longhi e Ramos (2009), antes mencionado, sobre espaços de produção do conhecimento. Agrega, com análises autorais, universidades da Região Sul (UFRGS, UFPel, UPF, UFSM, UCS, UTFPr, Unisc, UniCon) que compõem a rede GEU. Nesse trabalho e em produções subsequentes, incluem-se a PUCRS, a Ulbra e a Ufsc (LONGHI; FRANCO; ZANETTINI-RIBEIRO, 2012; NEZ; BORDIGNON; SILVA, 2019). Movimentos geradores na ES foram identificados também nas ações e produções preparatórias à 3ª Conferência Regional da Educação Superior da América Latina e Caribe (III Cres, 2018). As instituições partícipes envolveram seus grupos de pesquisa e suas administrações, visíveis na declaração final do evento, com proposições e conclusões. A III Cres foi organizada em conjunto com o Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior da América Latina e Caribe (Iesalc), em junho de 2018, e seus eixos são associados à GES: contexto contemporâneo perante os desafios, pesquisa científica, diversidade cultural e interculturalidade, tecnologia e inovação, papel estratégico no desenvolvimento sustentável. Duas produções sobre redes levantam pontos para reflexão: a produção organizada por Libâneo Santos (2010), que, ao trazer análises de pesquisadores sobre as possibilidades das redes na educação, levanta questionamentos para a GES; e a produção de Leite e Caregnato (2018), organizadoras da obra, com a participação de pesquisadores internacionais, que aprofunda a questão de produzir conhecimento em redes de pesquisa e colaboração, uma das chaves para a internacionalização da atividade científica no mundo globalizado.

Diversas redes têm surgido de projetos e grupos vinculados a associações acadêmico-científicas e grandes eventos, muitas delas já sinalizadas na Enciclopédia de Pedagogia Universitária (MOROSINI 2006).

A Rede Universitas – BR é ligada ao GT11/Anped, de Política de Educação Superior, e desenvolve estudos da produção sobre ES, no Brasil, por meio do Projeto Universitas, iniciado em 1993. Congrega pesquisadores(as) das Regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, tendo como tema unificador o estudo da ES. Assim também é a Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior – Ries, criada em 1999 e sediada na PUCRS. Desenvolve projetos unificadores cujos rumos são definidos com a participação das cinco maiores universidades do RS: PUCRS, UFRGS, UFSM, Unisinos e UFPel. Visa a desenvolver o compromisso social dos pesquisadores na construção da ES como campo de estudo e da pedagogia universitária por meio de projetos e eventos acadêmico-científicos. A Ries é aberta à participação de professores e IES do Brasil e

da América do Sul. Desenvolve os projetos Pronex/CNPq/Fapergs e Observatório – Capes/Inep (Disponível em: www.pucrs.br›humanidades/ries. Acesso em: 12 out. 2019).

O Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (Inpeau) tem como objetivo gerar, disseminar e preservar o conhecimento científico e tecnológico desenvolvido na área de Administração Universitária, visando à construção de um moderno sistema de ES. Assumiu as funções do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (Nupeau), criado em 1988, resgata esse histórico e dá continuidade ao processo, estabelecendo novos caminhos para o atendimento das necessidades institucionais mais contemporâneas. Está sediado junto ao PPG em Administração Universitária da UFSC e ao Centro Iglu Região Brasil (Disponível em: http://portal.inpeau.ufsc.br/inpeau. Acesso em: 10 out. 2019).

Tendo por finalidade criar condições efetivas para o desenvolvimento de atividades, programas e projetos de abrangência nacional e internacional que contribuem para o progresso acadêmico, científico e tecnológico, o Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados (Ilea/ UFRGS) privilegia propostas de colaboração interinstitucional e multidisciplinar. Sedia o Centro Interdisciplinar de Pesquisa para o Desenvolvimento do Ensino Superior (Cipedes), virtual, que articula uma rede de pesquisadores latino-americanos e coordena redes de discussão e pesquisa, cursos e *workshops*, e produção editorial de livros e revistas (Disponível em: http://www.ilea.ufrgs.br/cipedes/. Acesso em: 10 out. 2019).

A Rede GEU, criada em 1988, como Grupo de Estudos sobre Universidade, desde 1995, formou uma Rede de Grupos de Estudos e de Pesquisas. Hoje, essa rede integra o GEU (PPG Sociologia) e o GEUIpesq/Edu (Inovação e Pesquisa/PPG Educação), ambos na UFRGS; GEU/UPF (Universidade de Passo Fundo); GEU/UFPel (Universidade Federal de Pelotas); GEU/Unemat (Universidade do Estado do Mato Grosso); GEU/UFSM (Universidade Federal de Santa Maria); GEU/UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná); GEU/Unesq (Universidade do Extremo Sul Catarinense); e grupos vinculados à Unicruz (Disponível em: www.ufrgs.br/geu. Acesso em: 12 out. 2019).

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais e disponibiliza pesquisas. A Rede Gaúcha de Propriedade Intelectual (RGPI/CNPq), promove eventos como "Políticas Públicas sobre Propriedade Intelectual" e discussões sobre questões pertinentes.

Uma tendência de alguns grupos, centros, associações acadêmico-científicas e organismos internacionais é desenvolver estrategicamente o espaço de redes, promovendo participações interligadas ao propósito declarado como missão primordial. É o caso do Centro de Estudos Sociais (CES), instituição científica voltada para a investigação na área das ciências sociais, criada em 1978, na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (UC), que, entre outros estudos, atém-se à ES e sua gestão. Desde sua fundação, conta com a liderança de Boaventura de Sousa Santos (Disponível em: http://www.ces.fe.uc.pt. Acesso em: 11 dez. 2016).

Nota-se a tendência de redes nos maiores e mais tradicionais movimentos agregadores: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e suas redes de cursos, instituições e pesquisadores; Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e seu programa de pesquisa e Biblioteca Digital; *Association for Institutional Research* (AIR); *American Educational Research Association* (Aera); Associação Argentina de Educação Comparada; Associação de Universidades de Língua Portuguesa (Aulp); Associação de Universidades do Grupo Montevideo (AUGM); *International Association of Universities* (França); *Comparative International Education Society;* Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP); *Centre for Higher Education Policy Studies, Twente University* (Holanda); *Center for Research on Higher Education and Work* (Universidade de Kassel); *Center for Global Higher Education; Center for World Class Universities* (WCU), *Shangai Jiao Ton University*; *European Higher Education Society* (EAIR); Instituto Internacional para a Educação Superior da América Latina e Caribe (Iesalc/Unesco); *International Association of Universities* (França); *International Society for Teacher Education* (ISFTE); *Fullbright*; *Latin American Studies Association* (Lasa); Rede Global Universitária para Inovação (Guni); *Society for Research into Higher Education* (SRHE); *National Center for Higher Education Management Systems* (NCHEMS); *Red de Investigadores de Educación Superior* (Riseu); Rede Iberoamericana de Ciência e Tecnologia (RICYT). O *Centre for Global Higher Education* (CGHE) é considerado um dos mais abrangentes, focado na ES e em seu futuro, políticas e práticas. É financiado pelo *Economic and Social Research Council* (ESRC) e pelo *Higher Education Funding Council of England* (HEFCE), sendo parceiro, na promoção, do *Institute of Education – University College London* (UCL), e de outras universidades.

A rede, como estratégia, possibilita movimentos socializadores de documentos e decisões, e pode promover a GES democrática. Assim, o desenvolvimento estratégico de redes, ao menos comunicacionais, encontra espaço em associações, tais como: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC); *Sociedad Argentina de Educación Comparada*; *Society for College and University Planning; Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada* (Sibec). *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (Orealc/Unesco), em Santiago. A estratégia de redes tem presença na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial/ Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) (Disponível em: https://nacoesunidas.org/agencias/bancomundial. Acesso em: 28 jul. 2019).

A socialização dos trabalhos científicos é realizada por meio de sistemáticas diversas, entre as quais, redes. É o caso do Sistema de Informação Científica, que abrange a Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc), projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa, com acesso aberto (Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/. Acesso em: 15 nov. 2019).

As revistas tendem a ter presença em vários indexadores nacionais e internacionais e serem acessíveise na versão eletrônica, além da impressa. Um trabalho de Marília Morosini e de Valdemar Sguissardi, em 1998, analisa periódicos nacionais, ligada ao projeto de Avaliação da Produção Científica na ES, está nas origens da Rede Universitas – BR e abrange o período de 1958-1995. Foram classificados em periódicos específicos sobre ES (cinco), aqueles de educação geral (quatro) e outros de temática geral (oito). São específicos de ES os periódicos: *Educação Brasileira e Estudos e Debates*, do Crub*; Cadernos Andes* e *Universidade e Sociedade*, da Andes; *Cadernos Nupes,* da USP. Os de educação geral são: *Documenta,* do CFE; *Em Aberto* e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, do MEC/Inep; *Cadernos Anped* e *Boletim Anped*, da Anped[7]*; RBAE – Revista Brasileira de Administração da Educação*, da Anpae; *Cadernos Cedes e Educação e Sociedade*, do Cedes; *Educação e Seleção* e *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas; *Fórum Educacional* da FGV/ Iesae, *Educação e Realidade* (UFRGS/Faced); *Educação e Pesquisa,* da Faculdade de Educação da USP. Os de temática geral são: *Ciência e Cultura* e *Informe/Jornal da Ciência Hoje*, da SBPC; *Boletim Informativo Bibliográfico* (*BIB); Revista Brasileira*

[7] A Revista Brasileira de Educação, da Anped, foi publicada a partir de 1995.

de Ciências Sociais e *Ciências Sociais Hoje*, da Anpocs; *Revista de Administração Pública*, da FGV. Entre estas, algumas foram selecionadas pela pertinência para o campo da GES. Nota-se que todos os periódicos apresentam indexações nacionais e internacionais, e a prevalência de versão eletrônica e impressa.

Publicada desde 1983, a *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBPAE), quadrimestral, da Anpae, objetiva

> [...] difundir estudos e experiências educacionais e promover o debate e a reflexão em torno de questões teóricas e práticas no campo da gestão da educação e seus processos de planejamento e de formulação e avaliação de políticas educacionais no âmbito dos sistemas de ensino, escolas, universidades e outros espaços públicos de educação e formação cidadã (Disponível em: https://www.anpae.org.br/website/publicacoes/revista-da-anpae. Acesso em: 10 jul. 2019).

Publicação científica da Faculdade de Educação, a Revista Educação está sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Tem como propósito divulgar a produção científica original de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, propiciando um diálogo entre os diferentes campos da educação. É editada desde 1978 e tem periodicidade quadrimestral (Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced. Acesso em: 10 out. 2019).

A Anpae, compondo a sua Biblioteca Virtual, tem publicado livros eletrônicos, tais como os oito volumes dos Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Evento anual que objetiva reunir pesquisadores, dirigentes e professores da ES e da Educação Básica para a socialização de estudos e experiências em políticas, gestão e práticas de administração (Disponível em: http://anpae.org.br. Acesso em: 05 mar. 2020)

A *Revista Brasileira de Educação* (Anped), de publicação contínua desde 1995, publica artigos e dossiês que abordam temas associados à área da educação, resultantes prioritariamente de pesquisa. Está indexada em plataformas nacionais e internacionais, acessível nas versões eletrônica e impressa (Disponível em: www.anped.org.br/site/rbe. Acesso em: 10 jun. 2019).

Em parceria com a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e com a Universidade de Sorocaba (Uniso), a *Revista da Avaliação da Educação Superior – Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior* (Raies) publica temas relacionados com tendências e políticas da ES e C&T. Está presente em indexadores nacionais e

internacionais, nas versões eletrônica e impressa (Disponível em: http://www.scielo.br/revistas/aval/paboutj.htm. Acesso em: 25 jul. 2019).

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), do Inep, é quadrimestral; tem formato impresso e eletrônico, e desde 1944 publica artigos de pesquisas. Está presente em indexadores nacionais e internacionais, nas versões eletrônica e impressa (Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/300. Acesso em: 12 jun. 2019).

Publicada desde 1976, pela Faculdade de Educação da UFRGS, a revista *Educação & Realidade* "[...] reúne artigos de diferentes aportes teóricos com temas ligados a vários campos do conhecimento, em sintonia com os debates que acontecem no meio acadêmico nacional e internacional". Está presente em indexadores nacionais (educ@) e internacionais. É acessível nas versões eletrônica e impressa (Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 20 jul. 2019).

A revista *Estudos*, da Associação Brasileira de Mantenedoras de IES (Abmes), publicada desde 1982, objetiva reunir trabalhos sobre grandes temas educacionais como subsídio para as IES. É acessível nas versões eletrônica e impressa (Disponível em: https://abmes.org.br/editora/categoria/39. Acesso em: 05 jun. 2019).

Tendo como foco a universidade, a Revista *Educação Brasileira*, do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), apresenta uma ampla e contínua produção desde 1978, somando, até 2019, 79 edições. É distribuída aos associados do Crub e aos seus assinantes, sendo viabilizada apenas no formato impresso.

A *revista Gual* (Gestão Universitária na América Latina), vinculada ao Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária, da Universidade Federal de Santa Catarina (Inpeau), é publicada quadrimestralmente e apresenta pesquisas científicas na grande área da Administração, especializando-se em Gestão Universitária e ES (Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/index. Acesso: em 09 jun. 2019).

Publicada trimestralmente a *revista Ensaio* tem por foco questões sobre avaliação e políticas públicas em educação, resultados de pesquisas, estudos teóricos e ensaios, tangenciando a GES. É editada sob os auspícios da Cesgranrio (Disponível em: http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/index. Acesso em: 09 jun. 2019).

Sociologias, revista quadrimestral do programa de pós-graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresenta artigos científicos nas Ciências Sociais e em outras áreas do conhecimento que conversam com o campo da Sociologia. Tem indexadores

internacionais (*Cambridge Scientific Abstracts/Sociological Abstracts,* Clase) e nacionais, como Data Índice – IUPRJ (Disponível em: https://seer.ufrgs.br/sociologias/index. Acesso em: 09 jun. 2019).

A *revista Forges,* do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, é editada desde 2014. Já foram publicados seis números, cujo conteúdo incidiu sobre artigos baseados em temas relevantes e diversificados e sobre a Educação Superior dos diversos países e regiões de língua portuguesa. Trata-se de reunir contributos que permitam partilhar conhecimentos e experiências importantes no âmbito do ensino superior, tendo como objetivo produzir uma revista de referência, que tem como finalidade consolidar a comunidade acadêmica formada pelos países e regiões de língua portuguesa. Essa publicação foi classificada no Qualis/Capes com conceito B4, e o volume 7 terá como tema agregador *Dimensões estruturantes do ensino superior* (Disponível em: http://www.aforges.org/. Acesso em: 05 out. 2019).

Globalisation, Societies and Education, editada por Susan Robertson e Roger Dale, visa a preencher a lacuna entre o estudo da educação e as forças sociais, políticas e econômicas, analisando as complexidades da globalização. A publicação é indexada na *Australian Education Index* (AEI), *National Database for Research into International Education* (NDRI). Cabe menção aos periódicos *Higher Education Quarterly* (SRHE), Inglaterra, e a *International Higher Education* (CIHE) do Boston College.

Algumas revistas da Argentina tratam da GES: a *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* – Relec, de periodicidade anual, visa a desenvolver o conhecimento na área da educação comparada. Vinculada à *Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación* (Saece), conta com a participação das *Sociedades Iberoamericanas de Educación Comparada,* que integram o Conselho Mundial de Sociedades de Educação Comparada (WCCES). A revista está incluída em indexadores internacionais (Disponível em: http://www.saece.com.ar/relec/numero15.php. Acesso em: 07 jun. 2019).

A *Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación* (Relapae), editada pelo *Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación* (Nifede), da *Universidad Nacional de Tres de Febrero* (Untref), apresenta estudos sobre políticas e administração na Argentina e na América Latina (Disponível em: http://relapae.untref.edu.ar. Acesso em: 07 jun. 2019).

Entre as revistas estrangeiras, encontra-se ainda a *Tertiary Education and Management,* publicação internacional da Eair, que visa a contribuir para o melhoramento das discussões sobre gestão, governança e organização da ES. Tem periodicidade trimestral e está

disponibilizada para o associado (Disponível em: www.eairweb.org. Acesso em: 10 dez. 2018). Assim é o *The Review of Higher Education*, periódico especializado em ES como campo de estudo, publicado pela *Association for the Study of Higher Education* (Ashe) (Disponível em: https://www.ashe.ws. Acesso em: 14 dez. 2018).

A ES, e especialmente a universidade, como sua instituição maior, é por natureza um espaço para o conhecimento, e a realidade que a circunda é multicultural, primando pela diversidade. As exigências que sobre ela incidem, interculturais e múltiplas, representam as áreas científicas e os campos disciplinares e profissionais de formação e de representação. Assim, na GES, é notória a dificuldade em selecionar critérios e deles abstrair os que sejam mais pertinentes (juízo de adequação) e relevantes (juízo de valor) para o atendimento da representatividade temática, exigência de um trabalho da natureza do proposto. Especialmente nos resumos trazidos, foram adotadas construções linguísticas iguais ou próximas das disponíveis nos *sites* das entidades.

Ao concluir os eixos do capítulo sobre gestão da Educação Superior, cumpre lembrar a diversidade de lógicas presentes nas políticas públicas, as diferenças de intenções e usos na transposição das políticas para as práticas institucionais, e a importância de antever repercussões, tendo no horizonte o desenvolvimento de estratégias adequadas à realidade da ES brasileira.

REFERÊNCIAS

ABMES. Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior. Números do ensino superior privado no Brasil 2018: ano base 2017. *In*: LIMA, Lidyane Lilian (org.). *Educa Insights, processamento e modelagem de dados*. Brasília, DF: ABMES Editora, 2019, 60 p. Disponível em: http://www.abmes.org.br/arquivos/publicacoes/numeros_2018_web.pdf. Acesso em: 25 fev. 2019.

ABMES. Cenários da Educação Superior no Brasil: reflexões sobre a nova legislação e os novos instrumentos de avaliação. *Revista Estudos*, Brasília, Abmes, a.30, n. 42, jun. 2018.

ACADEMIC IMPRESSIONS. *Academic impressions*: professional development for higher education. Denver, Colorado, 2018, 2019. Disponível em: https://www.academicimpressions.com. Acesso em: 10 jan. 2019.

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, 189 p.

AFONSO, M. da R.; RAMOS, M. da G. G.; GARCIA, T. E. M. Qualidade e gestão das relações: universidade e sociedade. *In*: LEITE, D. B.; FERNANDES, C. M. B. (org.). *Qualidade da Educação Superior*: avaliação e implicações para o futuro da universidade. Porto Alegre: EdiPUCRS, v. 6, 2012, p. 247-260.

AGUIAR, M. A.; ALLOUFA, J. M. de L. (coord.). *Formação do administrador da educação no Brasil*. Brasília, DF: Série de Estudos e Pesquisas Anpae, n. 2, 1998, 47 p.

ALGARTE, R. A.; GRACINDO, R. V. *Produção de pesquisas em administração da educação no Brasil*. Brasília, DF: Série de Estudos e Pesquisas Anpae, n. 3, 1998, 26 p.

ALMEIDA, J. F.; PINTO, J. M. *A investigação nas ciências sociais*: estudo elaborado no gabinete de investigações sociais. 5. ed. Lisboa: Ed. Presença, 1995, 170 p.

ALMEIDA-FILHO, N. de. A universidade brasileira num contexto globalizado de mercantilização do ensino superior: colleges vs. Vikings. *Revista Lusófona de Educação*, n. 32, p. 11-30, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/22558/1/Artigo%20Almeida%20Filho%2C%20N.%202016.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo: Diffel, 1976.

ALTBACH, P. G. Globalization and the university: myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education & Management,* v. 10, n. 1, p. 3-25, 2004.

ALTBACH, P. G. *Global perspectives on higher education*. New York: Johns Hopkins University Press, 2016. 352p.

ALTBACH, P. G *et al.* (ed.). *Accelerated universities*: ideas and money combine to build academic excellence. Boston: Center for International Higher Education at Boston College, USA, v. 40, 2018, 192 p.

AMARAL, N. C. Financiamento da educação superior. No Brasil: gastos com as Ifes – de Fernando Color a Luiz Inácio Lula da Silva. *In*: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, M. C. (org.). *Educação Superior no Brasil*: 10 anos pós-LDB. Brasília, DF: Inep, 2008. p. 257-282.

AMARAL, N. C. A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do Brics. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Anped, v. 21, n. 66, p. 717-736, jul./set., 2016.

AMARAL, N. C. Indicadores acadêmico-científicos das maiores universidades federais do Brasil pós-reuni: um exame da qualidade. *In*: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de (org.). *Educação Superior e produção do conhecimento*: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 165-200.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (org.). *Processos de ensinagem na universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003, 146 p.

ANDERSON, G. Privatizing subjectivities: how New Public Management (NPM) is designing a "new" professional in education. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 33, n. 3, p. 561-592, set./dez. 2017.

ANPAE. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Disponível em: https://www.anpae.org.br/. Acesso em: 23 ago. 2019.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: http://www.anped.org.br/. Acesso em: 23 ago. 2019.

ARROYO, M. G. A administração da educação é um problema político. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, jul./dez., 1983.

AUDY, J. L. N. Entre a tradição e a renovação: os desafios da universidade empreendedora. *In*: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (org.). *Inovação e empreendedorismo na universidade*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2006. p. 56-69.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. da S. Políticas de educação: concepções e programas. *In*: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (coord.). *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação Superior no Brasil – 1991 a 1997*. Brasília, DF: Autores Associados, 2001. p. 71-88. (Série de Estudos e Pesquisas Anpae, n. 6)

BALDRIDGE, J. V. *Power and conflict in the university*: research in the sociology of complex organizations. New York: John Wiley & Sons Inc., 1971. 238 p.

BANCO MUNDIAL-WB. *Construir sociedade de conocimiento*: nuevos desafíos para la educación terciaria. Washington: Banco Mundial, 2002. 213 p.

BARNARD, C. I. *As funções do executivo*. São Paulo: Editora Atlas, 1971. 322 p.

BARONE, P. M. V. B. Uso de tecnologias na Educação Superior. *In*: SPELLER, P.; ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. (org.). *Desafios e perspectivas da Educação Superior brasileira para a próxima década – 2011-2020*. Brasília, DF: Unesco, CNE, MEC, 2012. p. 94-95.

BASTOS, J. B. *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP&A Editora/Biblioteca Anpae, 2002.

BAZZO, W. A. *Ciência, tecnologia e sociedade e o contexto da educação tecnológica*. 5. edição. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015, 294 p. Disponível em: https://www.oei.es/historico/salactsi/bazzo01.htm. Acesso em: 12 fev. 2019.

BEGG, R. *The dialogue between higher education research and practice*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. 145 p.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996. 307 p.

BERTALANFFY, L. V. *Teoria geral dos sistemas*. Petrópolis: Editora Vozes, 1973. 351 p.

BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (org.). *Dilemas da pós-graduação-gestão e avaliação*. Campinas, Autores Associados, 2009. 249 p.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de (org.). *Gestão e políticas da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 176 p.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, M. C. (org.). *Educação Superior no Brasil*: 10 anos pós-LDB. Brasília, DF: Inep, 2008. 348 p.

BOLZAN, D. P. V. Verbete: processo interativo e mediacional de formação. *In*: MOROSINI. M. C. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*: Glossário, v. 2, Brasília, DF: Inep, 2006. p. 380.

BORDAS, M. C. Caracterização, objetivos e pressupostos do Projeto Pericampus. *Educação e Realidade,* Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 081-087, 1983.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (org.). *Gestão da educação*: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BOTTOMORE, T. (ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993, 454 p.

BOURDIEU, P. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (org.). *Bourdieu – Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p.122-155.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. *Ofício de sociólogo*: metodologia da pesquisa na sociologia. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, 340 p.

BOUTINET, J. P. *Antropologia do projeto*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 318 p.

BOYER, R. *Teoria da regulação*: os fundamentos. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. 160 p.

BRANDÃO, C. R. *Minha casa, o mundo.* Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2008. 184 p.

BRASIL. *Emenda Constitucional 011/1996*. Permite a admissão de professores, técnicos e cientistas estrangeiros pelas universidades brasileiras e concede autonomia às instituições de pesquisa científica e tecnológica. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/103880/emenda-constitucional-11-96. Acesso em: 05 fev. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Publicada no *Diário Oficial da União* [da República Federativa do Brasil], em 23/12/1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp /arquivos/ pdf / lei9394_ldbn1.pd. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Bras*il. DF, 5 out. 1988.

BRASIL. *Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. Governo federal. Grupo de Trabalho Interministerial. *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira*. Brasília, DF, 2003, mimeografado.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o sistema nacional de avaliação da educação superior – Sinaes e dá outras providências. *Diário Oficial da União* [da República Federativa do Brasil], Poder Executivo, Brasília, DF.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024). Congresso Nacional, Presidência da República. Brasília, DF: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 07 jul. 2018.

BRASIL. *Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni; regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Publicada *Diário Oficial da União* [da República Federativa do Brasil], em 30/08/2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 05 fev. 2019.

BRASIL. *Lei n. 12.881, de 12 de novembro de 2013*. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICes; disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm. Acesso em: 05 fev.2019.

BRASIL. *Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 08 fev. 2019.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2017*. [*on-line*]. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 28fev. 2019.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. DF, nov. 1995.

BRASIL. Portaria CNE/CP n. 10, de 6 de agosto de 2009. *Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne_200809.pdf. Acesso em: 10 set. 2011.

BROILO, Cecília Luisa; CUNHA, Maria Isabel da. Pedagogia Universitária e produção do conhecimento. Poro Alegre, EDIPucrs Serie RIES/Pronex ,2008, 467p.

BURRELL, G.; MORGAN, G. *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann Educational Books, 1979. 444 p.

CABRITO, B. *et al.* (org.). *Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa*: financiamento e internacionalização. Portugal: Educa, 2014. 325 p.

CABRITO, B.; MACEDO, J. M.; CERDEIRA, L. *Ensino Superior no Brasil e em Portugal*: atualidades, questões e inquietações. Lisboa: Editora EDUCA, 2018. 399 p.

CALAZANS, M. J. C. Planejamento da educação no Brasil. *In*: KUENZER, A.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. E. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

CAMARGO, A. M M de; MEDEIROS, L. das G. Expansão da educação superior, cursos de licenciatura e criação das novas universidades federais. *Revista Educação em Questão*. UFRN, v. 56, 2018. p. 244.

CAPES – Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal Docente do Ensino Superior. *Formação de professores da Educação Básica*. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica. Acesso em: 08 fev. 2020.

CARDOSO, F. H. *Mudanças sociais na América Latina*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1969. 240 p.

CARNEIRO LEÃO, A. *Introdução à administração escolar*: para as escolas de professores dos institutos de educação, universidades e faculdades de filosofia, ciências e letras. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1953 [1. edição em 1939].

CARVALHO, M. J. S.; NEVADO, R. A.; MENEZES, C. S. Arquiteturas pedagógicas para educação a distância: concepções e suporte telemático. *In*: XVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 1, *Anais*, p. 362-372, 2005.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000, 617 p.

CATANI, A. M.; FRANCO, M. E. D. P.. Gestão da universidade: caminhos e possibilidades na produção de pesquisas. *In*: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (coord.). *O estado da arte em política e gestão da Educação Superior no Brasil – 1991 a 1997*. Brasília, DF: Ed. Autores Associados, 2001. p. 227-256. (Série de Estudos e Pesquisas Anpae, n. 6)

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de (org.). *Educação Superior e produção do conhecimento*: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2015. 336 p.

CENCI, A. V.; FÁVERO, A.r A.; TROMBETTA, G. L. Entre formação e instrumentalização: a filosofia ainda tem algo a contribuir com os desafios formativos colocados à universidade? *In*: ENCI, A. V.; FÁVERO, A. A.; TROMBETTA, G. L. (org.). *Universidade, filosofia e cultura*. Passo Fundo: UPF, 2009. p. 13-24.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Hacia una agenda regional de desarrollo social inclusivo*: bases y propuesta inicial (LC/MDS.2/2), Santiago, 2018. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44019/4/S1800662_es.pdf. Acesso em: 5 fev. 2019.

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. *Horizontes 2030*: a igualdade no centro do desenvolvimento sustentável (LC/G.2660/Rev.1). Santiago, 2016. Disponível em: https://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/40161-horizontes-2030-igualdade-centro-desenvolvimento-sustentavel. Acesso em: 03 fev. 2019.

CERDEIRA, M. L. M. Educação superior em contextos emergentes: a qualidade e a internacionalização. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; ZITKOSKI, Jaime José; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling (org.). Educação Superior e contextos emergentes. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2016. p. 25-45.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. *In*: TRINDADE, H. (org.). *Universidade em ruínas*: na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: Cipedes, 1999. p. 211-222.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora da Unesp, 2001. 205 p.

CLARK, B. R. *Sustaining change in universities*: continuities in case studies and concepts. New York: MPG Books Ltd, 2004. 210 p.

CLARK, B.; NEAVE, G. (ed.). *The encyclopedia of higher education,* v. 3. Analytical perspectives. New York: Pergamon Press, 1992. 1810 p.

COFER, J.; SOMERS, P. A China e a Educação Superior. *In*: MOROSINI, M. C.; SOMERS, P. (ed.). *O sonho da Educação Superior nos MBRICS*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2015. p. 99-118.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. *Nosso futuro comum*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991, 430 p. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/12906958/Relatorio-Brundtland-Nosso-Futuro-Comum-Em-Portugues. Acesso em: 28 ago. 2017.

COSTA, M. de C.; ROSA, E. C. de S. (org.). *Escola pública e gestão democrática*. Recife: Editora da UFPE, 2000. 110 p.

COSTA, S. da; FRANCO, M. E. D. P. Universidade e "habitats" de inovação. *In*: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*: Glossário. v. 2. Brasília, DF: Inep, 2006. p. 205-207.

CRES – CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. *Declaração CRES 2018* – Córdoba Argentina. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3917&Itemid=1494&lang=pt. Acesso em:18 fev. 2019.

CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da (org.) *Expansão e avaliação da Educação Superior*: diferentes cenários e vozes. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016a, 317 p.

CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da (org.). *Investigação em política e gestão da educação*: método, temas e olhares. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016b, 298 p.

CUNHA, L. A. *A universidade reformada.* Rio de Janeiro, Francisco Alves. 1988, 332 p.

CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, FCC, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

CURY, C. R. J. C. *Educação e contradição*: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

CURY, C. R. J. C. *Legislação educacional brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 117 p.

DALE, R. Contructing risk management of HE sector through reputational risk mangement of institutions. *In*: MOROSINI, M. C. *Qualidade da Educação Superior*: reflexões e práticas investigativas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2011. p. 32-52. (Série Qualidade da Educação Superior. Observatório de Educação Ries/Inep/Capes, v. 3)

DE MASI, D. *A sociedade pós-industrial*. São Paulo: Editora Senac SP, 1999. 443 p.

DELGADO, D. G.; NOSETTO, L. (comp.). *El desarrollo en um contexto pos-neoliberal*. Buenos Aires: Flacso/Ciccus 2006. 297 p.

DEROUET, J. L. A modernização do sistema educacional na França: a nova gestão pública entre a afirmação do Estado e o governo descentralizado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,* Goiânia, v. 33, n. 3, p. 523-540, set./dez. 2017.

DIAS, M. A. R. Inovações na educação superior: tendências mundiais. *In*: SPELLER, P. *et al.* (org.). *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década*. Brasília, DF: Unesco, CNE, MEC. 2012, p. 48-77. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf. Acesso em: 15 nov. 2016.

DIAS SOBRINHO, J. Autonomia, formação e responsabilidade social: finalidades essenciais da universidade. *Revista Forges* – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Portugal, Alameda da Universidade, v. 4, p. 13-30, 2016.

DIDRIKSSON, A. *et al.* Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. *In*: UNESCO. *La educación superior en el mercado.* Configuraciones emergentes nuevos provedores. Venezuela: Iesalc/Unesco, 2008, 43 p. Disponível em: http://200.6.99.248/~bru487cl/files/CAPITULO_01_Didriksson.pdf. Acesso em: 2 mar. 2018.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de (org.). *Políticas e gestão da Educação Superior*: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. 239 p.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior no Brasil e modalidade EAD. In: MANCEBO, D.; SILVA Jr, J.R; OLIVEIRA, J. F. (Org.). Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, SP: ALINEA, 2008, p. 97-113.

DOURADO, L. F.; COSTA, M. *Escolha de dirigentes escolares no Brasil.* Brasília, DF: Série de Estudos e Pesquisas Anpae, n. 4, 1998, 62 p.

DOURADO, L.; PARO, V. H. (org.). *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

DREZE, J.; DEBELLE, J. *Concepções de universidade*. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983. 131p.

DURHAM, E. R. A autonomia universitária – extensão e limites. *Revista Eletrônica Psicologia*: *Ciência e Profissão*, v. 27, n. 4. Brasília, dez. 2007. Versão impressa ISSN 1414-9893. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007001200006. Acesso em: 11 nov. 2018.

DURHAM, E. O sistema federal de ensino superior: problemas e alternativas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais,* São Paulo, n. 23, out. 1993.

DWYER, T. *et al.* (org.). *Jovens universitários em um mundo em transformação*: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília, DF: Ipea; Pequim: SSAP, 2016.

ETZKOWITZ, H. Triple helix twins: innovation and sustainability. *Science and Public Policy*, 1(33), p. 64-77, 2006.

FÁVERO, M. de L. de A. *Universidade & poder*: análise crítica/ fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980. 205 p.

FÉLIX, M. de F. C. *Administração escolar*: um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez Editora, 1984. 199 p.

FERREIRA, L. C. Sustentabilidade: uma abordagem histórica da sustentabilidade. *In*: FERRARO JR. L. A. (org.). *Encontros e caminhos*: *formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília, DF: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 315-321.

FERREIRA, N. S. C. *Políticas públicas e gestão da educação*: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2006. 158 p.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (org.). *Gestão da educação*: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez Editora, 2000. 320 p.

FILIPPIN, M.; AZEVEDO, A. A relação entre administração e política: revisão dos debates e proposição preliminar. *In*: IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais, 2016. Porto Alegre. *Anais*. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

FIOREZE, C. O modelo comunitário de universidade e o tensionamento público-privado: entre o capitalismo acadêmico e o compromisso social, 2017. *Tese* (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FORGES – FÓRUM DE GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA. O papel da garantia da qualidade na gestão do ensino superior: desafios, desenvolvimentos e tendências. *In*: 8ª Conferência Forges. *Conferência*. Lisboa, Anped, 2018.

FRANCO, M. E. D. P. Gestão da educação superior e conhecimento: tendências e confrontos. *In*: FRANCO, S. R. K.; FRANCO, M. E. D. P.; LEITE, D. B. C. (org.). *Educação Superior e conhecimento no centenário da Reforma de Córdoba*: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2018. p. 95-112. (Série Ries/Pronex 7)

FRANCO, M. E. D. P. Gestão e modelos da educação superior. *In*: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*: Glossário, v. 2. Brasília, DF: Inep, 2006. p. 209-347.

FRANCO, M. E. D. P. Política e gestão da educação superior: discutindo a construção de categorias e repercussões na formação do professor. *In*: XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. POR UMA ESCOLA DE QUALIDADE PARA TODOS: PROGRAMAÇÃO E TRABALHOS COMPLETOS. *Anais*. Anpae [CD ROM], n. 293. Niteroi/Porto Alegre: Anpae/UFRGS/Faced/PPGEDU, 2007, 22 p. (Série Cadernos Anpae, n. 4).

FRANCO, M. E. D. P.; AFONSO, M. da R.; LONGHI, S. M. Qualidade e Indicativos na Gestão da Universidade. *In*: FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. (org.). *Qualidade na Educação Superior*: dimensões e indicadores. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2011. p. 292-317. v. 4.

FRANCO, M. E. D. P.; BITTAR, M. (org.) Políticas públicas da Educação Superior. *In*: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*: Glossário, v. 2. Brasília, DF: Inep, 2006. p. 163-208.

FRANCO, M. E. D. P.; LAUXEN, S. de L.; OLIVEN, A. C. Educação Superior e contexto: questões emergentes e desafios. *In*: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. (org.). *Educação Superior e contextos emergentes*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2016. p. 81-98. v. 1.

FRANCO, M. E. D. P.; LONGHI, S. M.; RAMOS, M. da G. (org.). *Universidade e pesquisa*: espaços de produção do conhecimento. Pelotas: Editora e Gráfica UFPel, 2009. 361 p.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. Arquiteturas acadêmicas na educação. *In*: SEGENREICH, S. C. D. (org.). Organização institucional e acadêmica na expansão da Educação Superior: Glossário. Rio de Janeiro: Publit, 2017. p. 22–24. v. 1.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. (org.). *Redes acadêmicas e produção do conhecimento em Educação Superior*. Brasília, DF: Anpae/Inep, 2001. 144 p. v. 1.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. Gestão da Educação Superior. *In*: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário, v. 2. Brasília, DF: Inep, 2006b. p. 213-214.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. Marcos regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da Educação Superior brasileira: movimentos indutores. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 175-198, jan./abr. 2012.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. UFRGS: da "Universidade Técnica" à universidade inovadora. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). *A universidade no Brasil*: concepções e modelos. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006a. p. 103-122.

FRANCO, M. E. D. P. *et al. Expansão da Educação Superior e arquiteturas acadêmicas*: tensões e desafios. Série Estudos. Campo Grande, v. 30, jul./dez. 2010, p. 117-139.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C.; ZANETTINI-RIBEIRO, C. Expansão da Educação Superior brasileira e focos estratégicos: da gestão à formação de professores. *In*: CASTRO, A. M. D. de A.; BARBALHO, M. G. C. *Políticas de expansão da Educação Superior* – dimensões, cenários e perspectivas. Natal, Editora: EDUFRN, 2015. p. 19-46.

FRANCO, S. R. K. A universidade nos contextos emergentes: os modelos e papéis. *In*: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. (org.). *Educação Superior e contextos emergentes*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2016. p. 47-59. (Série Ries/Pronex, v. 6)

FRANCO, S. R. K.; FRANCO, M. E. D. P.; LEITE, D. B. C. (org.). *Educação Superior e conhecimento no centenário da Reforma de Córdoba*: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2016. 298 p. (Série Ries/Pronex, v. 7)

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 150 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997, 165 p.

FREITAG, B. *A teoria crítica*: ontem e hoje. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. 184 p.

FREITAG, B. *Escola, estado & sociedade*. 6. ed. rev. São Paulo: Ed. Moraes, 1986. 142 p.

FRIGOTTO, G. Educação como capital humano: uma "teoria" mantenedora do senso comum. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 10-37, jan./jun. 1984.

FURLAN, F.; RIBEIRO, S. M. O processo de inclusão no ensino superior: encontros e desencontros dos sujeitos que participam deste processo. *Poiésis*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Tubarão, v. 9, n. 16, p. 384-398, jul./dez. 2015.

FURTADO, C. *Teoria e política do desenvolvimento econômico*. São Paulo: Editora Nacional, 1977. 344 p.

GADOTTI, M. A formação do administrador da educação: análise de propostas. *Revista Brasileira de Administração da Educação,* Porto Alegre, v. 1, n. 2, jul./dez. 1983.

GADOTTI, M.A. A formação do administrador da educação: análise de propostas. Revista Brasileira de Administração da Educação(RBAE), . Porto Alegre, v. 1, n. 2, , jul./dez. 1983, p.38-45.

GADOTTI, M. Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável. *In*: TORRES, C. A. *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI.* Buenos Aires: CLACSO. 2001, p. 81-132. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010030536/torres.pdf. Acesso em: 04abr. 2018).

GARCIA, W. E. *Administração educacional em crise*. São Paulo: Editora Cortez, 1991. 118 p.

GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. Do modelo de gestão do "Bem-Estar Social" ao "novo gerencialismo": mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). *Políticas educacionais*: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 193-221.

GOERGEN, P. Universidade e compromisso social. *In*: RISTOFF, D.; SAVEGNANI, P. (org.). *Universidade e compromisso social*. Brasília, DF: Inep, 2006. p. 65-95. (Coleção Educação Superior em Debate, v 4.)

GOERGEN, P. *Pós-modernidade, ética e educação*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 97 p.

GOHN, M. da G. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001. 128 p.

GRACINDO, R. V.; KENSKI, V. M. Gestão dos sistemas educacionais: a produção de pesquisas no Brasil. *In*: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (coord.). *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação Superior no Brasil – 1991 a 1997*. Brasília, DF: Ed. Autores Associados, 2001. p. 201-226. (Série de Estudos e Pesquisas Anpae, n. 6)

GRACINDO, R. V. O Gestor Escolar no Governo da Educação no Brasil: novas práticas e novos perfis. In: IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2007, Lisboa/PT. Livro do Congresso. Lisboa/PT: Porto Editora, 2007. v. 1. p. 18.

GUIMARÃES, R. P. Ética e as dimensões sociais da sustentabilidade. *In*: FERRARO JR. L. A. (org.). *Encontros e caminhos*: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília, DF: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2007, v. 2, p. 184-194.

HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982. 392 p.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción y racionalización comunicativa*: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid, ES: Taurus, 1992. 517 p.

HARDY, C.; FACHIN, R. *Gestão estratégica na universidade brasileira*: teoria e casos. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. 223 p.

HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento*: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004. 240 p.

HEY, A. P. *Esboço de uma sociologia do campo acadêmico*: a Educação Superior no Brasil. São Carlos: EduFSCar, 2008. 177 p.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2001.

IANNI, O. *Estado e planejamento econômico no Brasil* (1930-1970). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

IMBERNÓN, F. (org.). *A educação no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 205 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. IBICT. LEITE, F.; AMARO, B.; BATISTA, T.; COSTA, M. (org.) *Boas práticas para a construção de repositórios institucionais da produção científica*. Brasília, DF: IBICT, 2012. 34 p. il. Cartilha.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. IBICT. H. MARCONDES, C.; KURAMOTO, H.; B. TOUTAIN, L.; SAYÃO, L. (org.) *Bibliotecas digitais*: saberes e práticas. Salvador. BA: Edufba: Brasília, DF: IBICT, 2005. 278 p.

KENSKI, V. Tecnologia educacional: uma nova cultura de ensino e aprendizagem na universidade. *In*: SPELLER, P., ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. (org.). *Desafios e perspectivas da Educação Superior brasileira para a próxima década – 2011-2020*. Brasília, DF: Unesco, CNE, MEC, 2012. p. 94-95.

KERR, C. *et al. 12 systems of higher education*: 6 decisive issues. New York, International Council for Educational Development (Iced). 1978, 210 p.

KRAHE, E. D.. Formação inicial docente em contextos emergentes: arquiteturas curriculares inovadoras (ou não). *In*: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. (org.). *Educação Superior e contextos emergentes*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2016. p. 209-220. v. 1.

KUENZER, A. Z. A teoria da administração educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 48, fev. 1984.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1975. 264 p.

LAMARRA, N. F. (comp.). *La innovación en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015. 311 p.

LAMARRA, N. F. (comp.). Universidad, Sociedad e Innovación. *Una perspectiva internacional*. Editorial Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2009, 511 p.

LAMARRA, N. F. *Educación Superior y calidad en America Latina y Argentina*: Los procesos de evaluación y acreditación. Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2007. 200 p.

LAMARRA, N. F. La universidad en Brasil y Argentina en perspectiva comparada: hacia un espacio común latinoamericano de educación superior en el marco de la internacionalización de la educación. [Entrevista]. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 3, n .2, p. 448-457, 2017.

LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION. LASA. XXXVI Congresso Internacional da Associação de Estudos Latino-Americanos: Lasa in a globalized world . Barcelona, Spain. May, 23-27, 2018. Disponível em: https://lasaweb.org/lasa_archive/lasa2018_archive/index.aspx. Acesso em: 10 fev. 2019.

LAUXEN, S. de L.; FRANCO, S. R. K.; FRANCO, M. E. D. P. Gestão da Educação Superior e questões da ciência e tecnologia. *In*: MOROSINI, M. C.; CERDEIRA, L. (org.). *Educação Superior e contextos emergentes*: complexidade e possibilidades na universidade ibero-americana. Lisboa: Educa, v. 1, 2019, p . 243-262.

LEITE, D.; CAREGNATO, C. E. (org.). *Redes de pesquisa e colaboração*: conhecimento, avaliação e o controle internacional da ciência. Porto Alegre: Sulina, 2018. 207 p.

LEITE, D. *Reformas universitárias*: avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005. 141p.

LEITE, D.; FERNANDES, C. M. B. (org.). *Qualidade da Educação Superior*: avaliação e implicações para o futuro da universidade. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. v. 6. 587 p.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p.

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. *Educação na era do conhecimento em rede e transdiciplinaridade*. 3. ed., Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 248 p.

LIMA, Licínio C; AFONSO, Almerindo . Reformas da Educação Pública: . Democratização, Modernização, Neoliberalismo. Porto, Edições Afrontamento, 2002.

LIMA NETO, N. Desafios da Educação Superior brasileira para a próxima década. *In*: SPELLER, P. *et al.* (org.). *Desafios e perspectivas da Educação Superior brasileira para a próxima década*. Brasília, DF: Unesco, CNE, MEC. 2012, p. 48-77. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf. Acesso em: 15 nov. 2016.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, Campinas, v. 13, 2008, p. 7-36.

LIMA, L. C. A melhor ciência: o acadêmico-empreendedor e a produção de conhecimento economicamente relevante. *In*: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de (org.). *Educação Superior e produção do conhecimento*: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 11-34.

LONGHI, S. M. A face comunitária da universidade. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 1998.

LONGHI, S. M. Consórcio das Universidades Gaúchas – Comung. *In*: MOROSINI, Marília Costa. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária:* Glossário, v. 2. Brasília, DF: Inep, 2006. p. 291-292.

LONGHI, S. M. Pesquisa em contextos emergentes: a opção consciente. *In*: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; ZITKOSKI, Jaime José; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling (org.). *Educação Superior e contextos emergentes*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2016. p. 81-98. v. 1.

LONGHI, S. M. Qualidade na gestão e pesquisa. *In*: FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. (org.). *Qualidade da Educação Superior*: dimensões e indicadores. Porto Alegre, EdiPUCRS, 2011. p. 237-247. (Série Qualidade na Educação Superior/Observatório de Educação, v. 4)

LONGHI, S. M.; BORDIGNON, L. S.; FIOREZE, C. Alimentando o debate – "a educação superior necessária". Simpósio de Gestão, Ciência e Tecnologia: espaços do conhecimento (apresentação). *In*: X SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Porto Alegre,UFRGS/Ries/ CNPq/Fapergs/ Pronex, 2017, 14 p.

LONGHI, S. M.; FRANCO, M. E. D. P.; ZANETTINI-RIBEIRO, C. Redes acadêmicas e suas contribuições: espaços de qualidade na gestão da Educação Superior. *In*: LEITE, Denise; FERNANDES, C. M. B. (org.). *Qualidade da Educação Superior*: avaliação e implicações para o futuro da universidade. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p. 119-126.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Administração dos serviços de ensino no país.* Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) do Ministério da Educação e Saúde, Boletim n. 12, 1941.

LUCE, M. B. M.; MEDEIROS, I. L. P. de. (org.). *Gestão escolar democrática*: concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS, 2006, 179 p.

LUCE, M. B. M. Gestão universitária. *In*: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária:* Glossário, v. 2. Brasília, DF: Inep, 2006. p. 216.

LÜCK, H. *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 165 p.

LUHMANN, N. Conhecimento como construção. *In*: NEVES, C. B.; SAMIOS, E. M. B. (org.). *Niklas Luhmann*: a nova teoria dos sistemas. Porto Alegre: Universidade/Ufrgs, Goethe-institut/ICBA, 1997. p. 92-111.

MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (org.). *Política e gestão da educação*: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A Editora/ Biblioteca Anpae, 2002.

MANCEBO, D.; BITTAR, M.; CHAVES, V. L. J. *Educação Superior*: expansão e reformas educativas. Maringá: Eduem, 2012. 242 p.

MANCEBO, D.; FÁVERO, M. de L. de A. (org.). *Universidade*: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Editora Cortez, 2004. 303 p.

MARGINSON, S. High participation systems of higher education. *The Journal of Higher Education,* v. 87, n. 2, p. 243-270, 2016.

MASON, S. F. *História da ciência*: as principais correntes do pensamento científico. Porto Alegre: Editora Globo, 1964. 527 p.

MAUÉS, O. Associação ncional pela formação dos profissionais de educação. *In*: MOROSINI, M. C. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário, v. 2. Brasília, Inep, 2006. p. 280.

MAUÉS, O.C.; CAMARGO, A.M.M. Marcos reguladores nas políticas de formação de professores. Revista Educação em questão. Natal, RN: UFRGN v. 42, n.28, jan./abr. 2012, p.149-174:

McCOWAN, T. A "desagregação" do ensino superior: the "unbundling" of higher education. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 2, p. 464-482, maio-ago. 2018.

MEC/INEP. Censo da educação superior: notas estatísticas 2017. Disponível em: http://www.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 25 fev. 2019.

MENDONÇA, E. F. *A regra e o jogo*: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: Feunicamp, 2000.

MORA, J..; LAMARRA, N. F. (org.). *Educación Superior.* Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de Evaluación y Acreditación de la Calidad. Comisión Europea – EDUNTRF. Buenos Aires: Eduntref, 2005.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente.* Campinas: Papirus, 1997, 239 p.

MORCHE, B. A expansão do ensino superior nos países emergentes: o ensino a distância e os cursos online no Brasil e na Índia. *Tese* (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/CNPq, 2018.

MOREIRA, A. Prefácio. *In*: SANTOS, F. S.; ALMEIDA-FILHO, N. de. *A quarta missão da universidade*: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Coimbra: Imprensa da Universidade de Lisboa; Brasília, DF: Editora UnB, 2012, 237 p. Disponível em: http://www.eisu.ihac.ufba.br/sites/eisu.ihac.ufba.br. Acesso em: 12 mar. 2018.

MORIN, E. *O método 1*: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002. 479 p.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: 2. ed. Bertrand Brasil, 2000. 128 p.

MORIN, E. *Ciência com consciência. Portugal*: ed. revista e aum. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 1990. 263 p.

MORIN, E. *O método 4*: as ideias. Porto Alegre: Sulina, 1998. 288 p.

MORIN, E. *O método 6*: ética. Porto Alegre: Sulina, 2005. 222 p.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. *A inteligência da complexidade*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000. 263 p.

MOROSINI, M. C. (org.). *Fórum Latino-Americano de Educação Superior.* São Carlos: Pixel, 2015. 357 p.

MOROSINI, M. C. (org.). *Universidade no Brasil*: concepções e modelos. Brasília, DF: Inep, 2006. 465 p.

MOROSINI, M. C. Impacto das sociedades tecnologicamente avançadas na aprendizagem universitária: cidadania, empregabilidade e comprometimento. *In*: ENGERS, M .E. A.; MOROSINI, M. C. (org.). *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2007. p. 87-103.

MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário, v. 2. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ries, 2006. 609 p.

MOROSINI, M. C. *Qualidade da Educação Superior*: reflexões e práticas investigativas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2011. 460 p. (Observatório de Educação Ries/Inep/Capes, v. 3)

MOROSINI, M. C. (ed.). *Seminário Internacional de Educação Superior da Comunidade de Países de Língua Portuguesa*. E-book. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2009, 103 p. Disponível em: http://www.pucrs.br/ edipucrs/ cplp/ educaçãosuperior.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

MOROSINI, M. C.; CERDEIRA, L. (org.). *Educação Superior e contextos emergentes*: complexidade e possibilidades na universidade ibero-americana. Lisboa: Educa, v. 1, 2019, 280 p.

MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, M. G. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. *Revista Educação em Questão* [Online], v. 56, p. 97-120, 2018.

MORROW, R.; TORRES, C. A. Estado, globalização e políticas educacionais. *In*: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (org.). *Globalização e educação*: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 27- 44.

MOTTA, P. R. *Gestão contemporânea*: a ciência e a arte de ser dirigente. Rio de Janeiro: Record, 1991. 256 p.

NEVADO, R. A.; DALPIAZ, M. M.; MENEZES, C. S. Arquitetura pedagógica para construção colaborativa de conceituações. *In*: XV WORKSHOP SOBRE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 2009, Bento Gonçalves. *Anais*... Bento Gonçalves: WIE, v. 1, 2009. p. 1653-1662.

NEVES, C. E. B. A estrutura do ensino superior no Brasil. *In*: SOARES, M. S. A. (org.). *A educação superior no Brasil*. Brasília, DF: Capes, 2002. p. 39-113.

NEVES, C. E. B. Demand and supply for higher education in Brazil. *In*: SCHWARTZMAN, S.; PILLAY, P.; PINHEIRO, R. (ed.). *Higher education in the Brics countries*: investigating the pact between higher education and society. New York. London: Springer Dordrecht, Education Dynamics, v. 44, 2015. p. 73-96.

NEVES, C. E. B. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. *In*: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (org.). *Família & Escola*: Novas Perspectivas de Análise? Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 278-311. v. 1.

NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. *In*: DWYER, T.; ZEN, E. L.; WELLER, W.; SHUGUANG, J.; KAIYUAN, G. (org.). *Jovens universitários em um mundo em transformação*: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília, DF: Ipea; Pequim: SSAP, 2016. p. 95-124.

NEVES, C. E. B.; SAMIOS, E. M. B. (org.). *Niklas Luhmann*: a nova teoria dos sistemas. Porto Alegre: Editora da Universidade/Ufrgs, Goethe-Institut/ICBA, 1997, 111 p.

NEZ, E.; BORDIGNON, L. S.; SILVA, R. T. dos P. da. Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU): a constituição de uma rede de pesquisa. *Revista Profissão Docente*. Uberaba-MG, v. 19, n. 42, p. 01-18, set./dez. 2019.

NOLETO, S. de O. B.; OLIVEIRA, J. F. de. Estado, Educação Superior e universidade no Brasil: processos de reconfiguração em tempos de reestruturação do capital. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 2, p. 428-446, 2019.

OCDE/CERI. *Four future scenarios for higher education. 2008a*. Disponível em: http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/42241931.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

OCDE/CERI. Higher education to 2030: what futures for quality access in the era of globalisation? *In*: OECD/France International Conference. France, Paris, dez. 2008b. Disponível em: http://www.oecd.org/site/eduhe30/ highereducationto2030whatfuturesforqualityaccessintheeraofglobalisation.htm. Acesso em: 10 dez. 2018.

OLIVEIRA, D. A. (org.). *Gestão democrática da educação*: desafios contemporâneos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 283 p.

OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M. *Educação Superior no Brasil*: reestruturação e metamorfose das universidades públicas, v. 1. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002. 102 p.

OLIVEIRA, J. F. de; LIMA, D. da C. B. P. Institucionalização da Educação Superior a distância no Brasil: expansão e assimetrias regionais. *In*: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. (org.). *Educação Superior e contextos emergentes – higher education and emerging contexts*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2016, p. 324-348. (, Série Ries/Pronex, v. 6). Disponível em: http://www.pucrs.br/edipucrs. Acesso em: 10 fev. 2018.

OLIVEIRA, J. F. de; LIMA, D. da C. B. P. Política e gestão da Educação Superior. Série *Anais* do XXIX SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, [Livro Eletrônico]. Brasília, DF: Anpae, 2019, 422 p.

OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (org.). *Gestão, financiamento e direito à educação*. São Paulo: Xamã, 2007. 141 p.

OLIVEN; A.A C. Higher education in the United States and Brazil: how the two systems origins shaped their further development. *Creative Education*, v. 5, p. 1662-1672, 2014.

OLIVEN, A. C.; BORDIGNON, L. S.; GIANEZINI, Q.; BELLO, L.. Qualidade na gestão e Prouni. *In*: FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. (org.). *Qualidade da Educação Superior*: dimensões e indicadores. Porto Alegre, EdiPUCRS, 2011. p. 255-265. (Série Qualidade na Educação Superior/Observatório de Educação, v. 4)

ONU. *Declaração de Estocolmo sobre o ambiente humano – 1972*. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-de-estocolmo-sobre-o-ambiente-humano.html. Acesso em: 05 jul. 2019.

ONU. *Declaração Final da Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio + 20)* – O futuro que queremos. Disponível em: http://www.mma.gov.br/port/conama/processos/61AA3835/O-Futuro-que-queremos1.pdf. Acesso em: 23 ago. 2017.

ONU. *Transformando Nosso Mundo*: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-p-t-br.pdf. Acesso em 18 de jan. 2018.

OPPERMANN, R. V. A educação e o desenvolvimento sustentável. *Conferências UFRGS – Cres 2018*, em 16 ago. 2017. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cres2018ufrgs/rui-oppermann-o-papel-estrategico-da-educacao-no-desenvolvimento-sustentavel/. Acesso em: 20 mar. 2018.

OPPERMANN, R. V. Excelência e compromisso com a sociedade. *Zero Hora*. Porto Alegre, 4 jan. 2019. p. 21.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (ed.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. 970 p.

OVEREEM, P. *The politics-administration dichotomy*: toward a constitutional perspective. New York: Taylor & Francis (CRC Press), 2012. 242 p.

PANIZZI, W. *Autonomia na universidade*. Porto Alegre, CirKula, 2017. 99 p.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PARO, V. H. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

PEIXOTO, M. do C de L (org.). *Educação Superior*: avaliação da produção cientifica. Belo Horizonte: Imprensa Universitária da UFMG, 2000. 293 p.

PEREIRA, G. R. M.; ANDRADE, M. da C. L. de. A construção da administração da educação na RBPAE (1983-1996), *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 137-151, jan. -abr. 2007.

PHILIPPI JR., A.; FERNANDES, V. (ed.). Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa. Barueri, SP: Manole, 2015. 783 p.

PHILIPPI JR., A.; FERNANDES, V.; PACHECO, R. C. S. (ed.). *Ensino, pesquisa e inovação*: desenvolvendo a interdisciplinaridade. Barueri, SP: Manole, 2017. 740 p.

PHILIPPI JR., A.; SILVA N., A. J. (ed.). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação*. Barueri, SP: Manole, 2011. 998 p.

PICAWY, M. M. PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, PPI – Projeto Pedagógico Institucional e PPC – Projeto Pedagógico de Curso. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2008, 262 p.

POZO, J. I. Aprender en la sociedad del conocimiento. *In*: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. (org.). *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2007. p. 39-56.

QUERINO RIBEIRO, J. *Fayolismo na administração das escolas públicas*. São Paulo, Linotechnica, 1938. 116 p.

QUERINO RIBEIRO, J.; MENESES, J. G. de C. *Ensaio de uma teoria de administração escolar*. São Paulo: Editora Saraiva, 1978.

RAMOS, A. G. *A nova ciência das organizações*: uma reconceituação da riqueza das nações. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1981. 210 p.

RAYNAUT, C. Prefácio: síntese de uma reflexão. *In*: PHILIPPI JR., Arlindo; FERNANDES, V.; PACHECO, R. C. S. (ed.). *Ensino, pesquisa e inovação*: desenvolvendo a interdisciplinaridade. Barueri, SP: Manole, 2017. p. 17-23.

RAYNAUT, C.; ZANONI, M. Reflexões sobre princípios de uma prática interdisciplinar na pesquisa no ensino superior. *In*: PHILIPPI JR., A.; SILVA NETO, A. J. (ed.). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação*. Barueri, SP: Manole, 2011. p. 143-208.

RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991. 307 p.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. (org.). Educação Superior brasileira (1991-1994). Brasília, DF: Inep, 2006.

ROBERSTSON, S. L. Situando os professores nas agendas globais de governança. *In*: CATANI, A. M..; OLIVEIRA, J. F. de (org.). *Educação Superior e produção do conhecimento*: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 93-126.

ROSSATO, R. *Universidade*: nove séculos de história. Passo Fundo: Ediupf, 1998, 235 p.

ROSSATO, R. Universidade Moderna. Universidade Humboldtiana. *In*: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário, v. II. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ries, 2006. p. 81-83.

RUBIN-OLIVEIRA, M.; FRANCO, M. E. D. P. Gestão de Programas de Pós-Graduação Interdisciplinares no Brasil: dos limites aos desafios. *In*: 1ª CONFERÊNCIA DO FÓRUM DE GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR DE PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2011, Universidades de Lisboa e Coimbra, v. 1. Lisboa/Portugal, 2011. p. 1-14.

RUIZ, J. G. M. *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades: Secretaría General, 1991. 247 p.

SAMPAIO, H. *O ensino superior no Brasil*: o setor privado. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 392 p.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

SANAGHAN, P.; LOHNDORF, J. How higher-ed leaders derail: a survival guide for leaders. *Academic Impressions* (sample). Disponível em: https://www.academicimpressions.com. Acesso em: 10 ago. 2018.

SANDER, B. *Administração da educação no Brasil*: evolução do conhecimento. Ed. Fortaleza: UFC, 1982.

SANDER, B. *Administração da educação no Brasil*: genealogia do conhecimento. Brasília, DF: Liber Livro, 2007. 136 p.

SANDER, B. *Consenso e conflito*: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984. 152 p.

SANDER, B. *Gestão da educação na América Latina*: *construção e reconstrução do conhecimento.* Campinas: Autores Associados, 1995. 209 p.

SANDER, B. *Políticas públicas e gestão democrática da educação*. Brasília, DF: Liber Livro, 2005. 139 p.

SANTOS, B. de S. (org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente*: Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004b. 821 p.

SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. São Paulo, Cortez, 2006. 511 p.

SANTOS, B. de S. *A universidade no século XXI*: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004a. 120 p.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do sul.* São Paulo: Cortez, 2010. 637 p.

SANTOS, F. S.; NASCIMENTO, E. P. do; BUARQUE, C. Mudanças necessárias na universidade brasileira: autonomia, forma de governo e internacionalização. *Educ. Rev.,* [online], v. 29, n. 1, 2013, p. 39-61. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000100004. Acesso em: 01 fev. 2019.

SANTOS, M. G. dos. As redes de agências de avaliação da qualidade e acreditação na Educação Superior na América Latina: RANA e RIACES. *In*: LEITE, D. B. C.; FERNANDES, C. M. B. (org.). *Qualidade da Educação Superior*: avaliação e implicações para o futuro da universidade. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p. 261-268. v. 6.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr, p. 143-155, 2009.

SCHAFF, A. *A sociedade informática*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. 157 p.

SCHWARTZMAN, S. *Um espaço para a ciência*: a formação da comunidade científica no Brasil. 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2015. 415 p.

SCHWARTZMAN, S; PILLAY, P.; PINHEIRO, R. (ed.). *Higher education in the Brics countries*: *investigating the pact between higher education and society*. New York London: Springer Dordrecht, Education Dynamic, 2015. v. 44.

SEABRA, S. N. A nova administração pública e mudanças organizacionais. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 4, p. 19-44, jul./ago. 2001.

SEGENREICH, S. C. D. (org.). *Organização institucional e acadêmica na expansão da Educação Superior*: glossário. Rio de Janeiro: Publit, 2017. 195 p.

SEGENREICH, S. C. D.; MOROSINI, M. C.; FRANCO, M. E. D. P. Transversal questions in brazilian higher education expansion – LDB. *In*: MANCEBO, D.; BITTAR, M.; CHAVES, V. L. J. (org.). *Educação Superior*: expansão e reformas educativas. Maringá: Eduem, 2012.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar,* Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008.

SGUISSARDI, V. O desafio da Educação Superior no Brasil: quais são as perspectivas? *Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 5, n. 2, p. 7-24. 1999.

SGUISSARDI, V.; FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. *Internacionalização, gestão democrática e autonomia universitária em questão*. Brasília, DF: Inep, 2005. 54 p.

SGUISSARDI, V.; SILVA JR., J. dos R. *Educação Superior*: análise e perspectivas de pesquisa. Sao Paulo: Xamã, 2001. 238 p.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ANPED. Anais da 26ª Reunião Anual. Poços de Caldas: 2003, p. 1-18. CD-ROM.

SILVA JR., J. dos R.; SOUSA, J. V. de; AZEVEDO, M. L. N. de; CHAVES, V. L. J. (org.). Educação Superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. 262 p.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. 272 p.

SILVA, M. das G. M. da. Sociedade do conhecimento. *In*: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*: Glossário, v. II. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ries, 2006. p. 221.

SINAES – *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*: da concepção à regulamentação. 4. ed. ampl. Brasília, DF: Inep, 2007. 224 p.

SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. *Academic capitalism and the new economy-markets, state and higher education*: Baltimore, USA/London, England: The Johns Hopkins University Press, 2004. 370 p.

SOARES, S. (coord.). *A Educação Superior no Brasil*. Brasília, DF: GEU/UFRGS/Iesalc/Unesco/Capes, 2002. 304 p.

SOUSA, J. V. de (org.). *Educação Superior*: cenários, impasses e propostas. Campinas: Autores Associados, 2013. 386 p.

SOUSA, J. V. de. A pesquisa em política e gestão da educação: uma relação em permanente construção. *In*: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da (org.). *Investigação*

em política e gestão da educação: método, temas e olhares. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 15-22.

SOUSA, J. V. de. *Expansão e avaliação da Educação Superior brasileira*: formatos, desafios e novas configurações. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. 287 p.

SOUZA, A. R. de. Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 13-39, jan./jun. 2006.

SPELLER, P.; ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. (org.). *Desafios e perspectivas da Educação Superior brasileira para a próxima década – 2011-2020*. Brasília, DF: Unesco, CNE, MEC, 2012. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/ 0021/ 002189/218964POR. pdf. Acesso em: 15 nov. 2016.

SZILAGYI, R. S. A constituição/transformação do relacionamento professor e aluno no ensino superior sob a regência do terceiro setor. *In*: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (org.). *Dilemas da Educação Superior brasileira em tempos de globalização neoliberal*: entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006. p. 217-231.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade* [online], v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TAUCHEN, J.; BRANDLI, L. L. A gestão ambiental em instituições de ensino superior: modelo para implantação em campus universitário. *Revista Gestão e Produção,* ano XCV, v. 13, n. 3, p. 503-515, set./dez. 2006.

TEDESCO, J. C. Inovações na Educação Superior: experiências na América Latina – universidade e democratização do conhecimento. *In*: SPELLER, P. *et al.* (org.). *Desafios e perspectivas da Educação Superior brasileira para a próxima década*. Brasília, DF: Unesco, CNE, MEC. 2012. p. 85-93.

TEICHLER, U. Higher education. *In*: SMELSER, N.; BALTES, P. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdan/Paris/NY/Oxford/Shannon/Singapore/ Tokyo: Elsevier, 2001. p. 6700-6705. v. 6.

TEIXEIRA, A. S. *Educação pública*: sua organização e administração. Rio de Janeiro, 1935, 191 p.

TEIXEIRA, A. S. *Educação e universidade.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. 187 p.

TIGHT, M. *Researching higher education***.** United Kingdom: Open University Press, 2003. 258 p.

TOFFLER, A. *A terceira onda*. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980. 491 p.

TORRES. C. A. La educación superior en tiempos de la globalización neoliberal. *In*: LAMARRA, N. F. (comp.) *Universidad, sociedad e innovación*. Caseros. Argentina: Univ. Nacional de Tres de Febrero, 2009. p. 25-42.

TRIGUEIRO, M. G. S. Governo e gestão da Educação Superior. *In*: SOARES, M. S. A. (coord.). *A Educação Superior no Brasil*. Brasília, DF: Capes, 2002. p. 121-143.

TRINDADE, H. (org.). *Universidade em ruínas*: na república dos professores. Petrópolis: Vozes. Porto Alegre: Cipedes, 1999. 223 p.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 122-133, set./dez. 2000.

UNESCO. *O futuro da aprendizagem móvel*: implicações para planejadores e gestores de políticas. Brasília, DF: Unesco, 2014. 64 p.

UNESCO. *Declaração mundial sobre Educação Superior no século XXI*: visão e ação. Paris: Conferência Mundial sobre Ensino Superior, 1998.

UNESCO. *Desafios e perspectivas da Educação Superior brasileira para a próxima década*: 2011-2020. Brasília, DF: Unesco/CNE/MEC, 2012. 164 p.

UNESCO. *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019*: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros. Paris, Unesco, 2018. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&-view=article&id=4328:lanzamiento-del-informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en--el-mundo-2019-migracion-. Acesso em: 03 fev. 2019.

UNESCO-IESALC. Desafios da Educação Superior na América Latina. *In*: III CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE (Cres). *Conferência*. Argentina, Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba, jun. 2018.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. UTFPR. Diretrizes para elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos. Curitiba, 2016, p. 55. Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/legislacao/anexos-das-diretrizes-para-a-elaboracao-dos-projetos-pedagogicos-de-cursos/texto-principal-das-diretrizes-para-elaboracao-de-projetos-pedagogicos-de-cursos. Acesso em: 31 jan. 2019.

VALE, A. A. do; CARVALHO, C. H. A. de; CHAVES, V. L. J. Expansão privado-mercantil e a financeirização da Educação Superior brasileira. *In*: CABRITO, B. *et al.* (org.). *Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa*: financiamento e internacionalização. Lisboa: Educa, 2014. p. 199-220.

VELLOSO, J. Pesquisas no país sobre o financiamento da educação: onde estamos? *In*: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (coord.). *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação Superior no Brasil – 1991 a 1997*. Brasília, DF: Autores Associados, 2001. p. 109-132. (Série de Estudos e Pesquisas Anpae, n. 6)

VERHINE, R. Sistema Nacional de Avaliação da Educação superior após 14 anos: avanços e desafios. *In*: FRANCO, S. R. K.; FRANCO, M. E. D. P.; LEITE, D. B. C. (org.). *Educação Superior e conhecimento no centenário da Reforma de Córdoba*: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2018. p. 79-94. (Série Ries/Pronex 7)

VIEIRA PINTO, Á. *A auestão da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. 102 p.

VIEIRA PINTO, Á. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 537 p.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. G. M. *Política e planejamento educacional*. 3. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. 136 p.

WEBER, M. *Sobre a universidade*: o poder do estado e a dignidade da profissão acadêmica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1989.

WEBER, M. *The theory of social and economic organization* (1921). New York: The Free Press, 1947. 450 p.

WIELEWICKI, H. de G.; RUBIN-OLIVEIRA, M. Internacionalização da Educação Superior: processo de Bolonha. *Ensaio*. Fundação Cesgranrio, v. 18, p. 215-234, 2010.

WILSON, W. O estudo de administração. *Cadernos de Administração Pública*. Rio de Janeiro, Escola de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, 1955. Tradução de Benedicto Silva. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace;/bitstream/handle/10438/11909/16_000041965.pdf. Acesso em: 11 dez. 2019.

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (coord.). *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação Superior no Brasil – 1991 a 1997*. Brasília, DF: Anpae, Ed. Autores Associados, 2001. 272 p.

WITTMANN, L. C. Gestão democrática da educação. *In*: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário, v. 2. Brasília, DF: Inep, 2006. p. 215-216.

WITTMANN, L. C.; FRANCO, M. E. D. P. (coord.). *Situação e perspectivas da administração da aducação no Brasil*: relatório geral do programa de pesquisa – primeira fase. Brasília, DF, 1998. 66 p. (Série de Estudos e Pesquisas Anpae, n. 1)

WORLD BANK. *Comunicado à imprensa*. 2019/067/LAC/ 25 jan. 2019. Disponível em: https://www. worldbank.org/pt/news/press-release/2018/10/10/if-countries-act-now-children-born-today-could-be-healthier-wealthier-more-productive. Acesso em: 25 jan. 2019.

WORLD BANK. *World development report 2018*: *learnig to realize education's promise*. Washington – DC, International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, 2018. 239 p.

XANTHOPOYLOS, S. P. A experiência brasileira em educação a distância e o desafio da próxima década. *In*: SPELLER, P.; ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. (org.). *Desafios e perspectivas da Educação Superior brasileira para a próxima década – 2011-2020*. Brasília, DF: Unesco, CNE, MEC, 2012. p. 96-109.

IV
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Denise Balarine Cavalheiro Leite
Marlis Morosini Polidori

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de mostrar as origens da avaliação, a gênese de sua relação com exames e seleção, a natureza do campo científico em que se insere. Trata de *Avaliação da Educação Superior* (AES) em termos de conteúdos, paradigmas e modelos em uma perspectiva clássica.

Também, enfoca a AES no Brasil e mostra as contribuições latino-americanas para o campo de conhecimento, nomeadamente nos aspectos da participação e da cidadania democrática. Na construção do *corpus* teórico fez-se uma revisão, reelaboração e ampliação do capítulo Avaliação da Educação Superior da Enciclopédia de Pedagogia Universitária (LEITE, 2006, p. 459-506), e do Glossário Avaliação da Educação Superior que consta em Inovação e avaliação na universidade (LEITE; BRAGA, 2011, p. 271-301). Os verbetes anteriormente trabalhados nesses textos foram revisados e atualizados. Estes, mais os novos verbetes, foram agrupados por eixos privilegiando-se a forma de texto discursivo, destacando o formato enciclopédico de algumas definições e conceitos. A reordenação segundo os eixos foi acrescida por excertos de publicações anteriores provenientes da trajetória de pesquisa das autoras e com a revisão da literatura nacional e internacional.

Colocou-se em destaque no capítulo a contribuição específica de renomados estudiosos da área, como José Dias Sobrinho, Almerindo Janela Afonso, Mara Regina Lemes de Sordi. Destacou-se, também, a contribuição de Isabel Pinho e

Bernardo Sfredo Miorando, bem como outros pesquisadores que foram citados a cada entrada de um tema específico.

A avaliação da Educação Superior se apresenta em uma Introdução. Após, desenvolvem-se três eixos, conforme expressa a arquitetura e dinâmica da Figura 1.

Figura 1. Avaliação da Educação Superior
Fonte: Polidori e Leite (2019).

Observando a Figura 1, verifica-se no Eixo 1 – Avaliação Tradicional em que são abordadas as concepções clássicas, tradicionais e hegemônicas de avaliação. No Eixo 2 se discorre sobre avaliação da graduação e pós-graduação no Brasil. No Eixo 3 – Avaliação Solidária, apresenta-se a perspectiva latino-americana da avaliação contra-hegemônica ou solidária, também denominada avaliação da responsabilidade democrática.

A avaliação da Educação Superior pode ser compreendida por seus modelos e padrões e a partir dos reflexos que produza sobre um sistema de Educação Superior, um programa, uma Instituição de Ensino Superior (IES), uma unidade, um curso, sobre os alunos, os docentes e técnicos.

Objetiva uma análise compreensiva das condições que, uma vez diagnosticadas e avaliadas, possam contribuir para assegurar melhorias educacionais. Em geral uma avaliação responde às perguntas básicas do *Que, Por que, Quem, Como, Para que, Onde*. As respostas a estas perguntas direcionam as escolhas a serem feitas em termos de métodos, formatos, modelos, paradigmas, opções de avaliação, para as quais este capítulo pretende contribuir.

As avaliações na Educação Superior, em geral, são *ex-post*, realizadas após os processos terem decorrido. Contudo, frequentemente buscam medir e, de forma compreensiva, entender os impactos de um programa ou de uma medida educacional que teria sido introduzida visando melhorias. Ao entender que possa existir impacto, relação causal, entre a introdução de um programa, de uma inovação, de uma intervenção no sistema educativo, buscam-se resultados ou efeitos através das escolhas avaliativas mais coerentes.

Por outro lado, as avaliações da Educação Superior podem ser feitas durante o seu acontecimento através da cuidadosa análise de processos. Nesta circunstância, o que acontece na sala de aula, o desempenho da instituição, as interações na pesquisa, envolvem escolhas avaliativas que mostrem o acontecimento durante sua realização.

Desta forma, no Eixo 1 se mostram elementos básicos que caracterizam a Avaliação da Educação Superior em seus aspectos clássicos e em aspectos tradicionais e hegemônicos quando apresenta formas de reprodução continuada. Neste sentido, as avaliações procuram constatar a eficácia dos cursos e programas de uma instituição. Tal é o que acontece quando as agências governamentais ou as agências acreditadoras implantam procedimentos avaliativos. Neste Eixo são abordados aspectos gerais como as origens da avaliação, sua natureza e campo científico, suas principais referências conceituais, história, significados e valores atribuídos à avaliação.

No Eixo 2 apresentam-se os principais aspectos de dois complexos programas avaliativos que cobrem a Avaliação da Educação Superior no Brasil, o programa SINAES e o programa de avaliação Capes. O primeiro objetiva avaliar a graduação e o segundo a pós-graduação *stricto sensu* no país.

No Eixo 3 se introduzem outros aspectos da avaliação institucional sobre os quais se discute pouco. Trata-se da defesa de uma posição latino-americana sobre avaliação. Introduz-se a possibilidade de uma prática de Avaliação de Responsabilidade Democrática e Solidária que possa privilegiar novos temas de estudo, aqueles que surgem em contextos emergentes da educação de terceiro grau. Trata-se de mostrar possibilidades avaliativas para estudar a interculturalidade, destacar a participação e seus efeitos na construção da democracia. Neste eixo são focalizados os modelos de avaliação que privilegiam a interação e a contribuição das pessoas aos processos avaliativos.

Além desses, são apresentadas experiências e práticas que têm sido valorizadas e surgiram nas últimas décadas, com maior frequência em países do sul-global.

Algumas, dentre essas práticas, constituem contribuições originais da América Latina aos estudos sobre avaliação.

As autoras agradecem a colaboração generosa e especializada de José Dias Sobrinho (Unicamp) em Avaliação e Educação; Almerindo Janela Afonso (UMinho) em Avaliação Referenciada; Mara Regina Lemes de Sordi (Unicamp) em AIP na escola pública; Isabel Pinho (UAveiro) na revisão de literatura, em Avaliação da Pesquisa e Medidas Bibliométricas e outros referenciados; Bernardo Sfredo Mirando (UFRGS) em Acreditação Arcu-sul. Destaque para os colaboradores da enciclopédia de 2006, dentre eles Glades Teresa Félix (UFSM) e Maria Elly Genro (UFRGS).

1 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (AES): ASPECTOS CLÁSSICOS, TRADICIONAIS E HEGEMÔNICOS

Ao introduzir o tema da avaliação clássica, primeiro se esclarecem as origens da palavra, a natureza do campo científico, suas origens e conceituações ao longo dos tempos. A seguir, abordam-se as relações da avaliação com educação, os quadros referenciais, modelos e padrões, qualidade e relação avaliação e pesquisa.

1.1 Origens da palavra avaliação

A palavra avaliação, na língua portuguesa, remonta ao século XVI. Foi empregada com o sentido de partilha e de salvaguarda aos direitos das pessoas.

Tal é o que se observa em texto das Ordenações Manuelinas, Carta Régia de 15 de março de 1521, "Livro I, Título LXVII, Do Juiz dos órfãos, e coufas que a feu Officio pertencem" no qual se encontram, segundo a grafia de época, as palavras *aualiacao* (substantivo), *aualiacoes* (substantivo plural) e *aualiar* (verbo). Se, em sua origem histórica e de sentidos, a avaliação se estabeleceu na escritura dos textos manuelinos, na origem etimológica, a palavra teve sua origem no vocábulo latino, *valere* cujo significado é ter ou dar valor a algo ou a alguma coisa, validar ou tornar válido e digno (LEITE; BRAGA, 2011, p. 271).

1.2 Natureza e campo científico da avaliação

Ao considerar as origens da palavra, a avaliação teria uma natureza jurídica. No século XXI, no entanto, torna-se difícil situar com precisão a natureza do campo científico dos

estudos sobre avaliação. Compreendendo campo científico, na perspectiva *bourdieusiana,* como um universo relativamente autônomo de relações, estruturado e com regras próprias de funcionamento que lhe conferem uma particularidade, entende-se também que a avaliação se apropria da força e monopólios, das lutas concorrenciais e estratégias de vários campos e subcampos disciplinares em busca de suas características próprias as quais não constituem um campo ou não lhe outorgam a denominação de ciência.

O campo disciplinar predominante, no qual se mostra em sua totalidade, seria o educacional, epistemologicamente permeado pelo campo científico da psicologia, psicometria, sociologia e outros. Em linguagem *bourdieusiana*, a educação constitui um subcampo das ciências sociais e humanas.

Em busca de reforço ao campo cientificamente pouco delimitado da Educação, busca forças em vários outros campos científicos disciplinares, tais como matemática, estatística, informática, economia, administração. Se, no âmbito epistemológico as referências da avaliação se aproximam da Educação, Filosofia e Sociologia, nos aspectos formativos, éticos e valorativos, no âmbito das metodologias, o subcampo se estreita, definindo-se por metodologias qualitativas e quantitativas com apoio em ciências exatas.

1.2.1 Referências plurais e polissemia

As designações da avaliação lhe conferem um caráter plurirreferencial e polissêmico. A polissemia da avaliação pode ser associada às interpretações que recebe em diferentes culturas. Nesse caso, a antropologia desponta como campo científico colaborativo principal. Por outro lado, a filosofia e a sociologia, contribuem para sua natureza ética e valorativa. A avaliação, então, transita por diferentes campos disciplinares, diferentes culturas e diferentes correntes filosóficas atendendo a interesses e finalidades diversas, se constituindo e reconstituindo sob o olhar de diferentes correntes paradigmáticas.

Talvez se possa entender que, em não se definindo por uma única natureza e transitando por muitas culturas e campos disciplinares, a avaliação se amolda a eles e deles, deriva sua potência de interpretações e usos. Decorre dessas considerações que o entendimento da palavra avaliação se faça, normalmente, através de seu enunciado acrescido de um adjetivo ou substantivo formando um elemento frasal composto que lhe dá a direção. Nesta enciclopédia se apresentam estudos e conceitos de Avaliação da Educação Superior.

1.2.2 Conceitos centrais

Desde que a educação escolarizada existe, a avaliação acompanha o ato educativo. E, desde que a humanidade precisou selecionar pessoas, empregou técnicas de medida e avaliação.

O termo *Avaliação da Educação Superior* (AES) se emprega para designar duas principais direções de ação. São elas: *Avaliação institucional* e *Avaliação educacional ou da aprendizagem*.

A expressão *Avaliação institucional* refere-se à avaliação de programas, sistemas, cursos, escolas, universidades, instituições, organizações. Nessa denominação inclui-se, via de regra, a avaliação de políticas públicas. A AES envolve estudos de macro, meso e microescala, com a finalidade de avaliar sistemas e políticas públicas, ou as instituições como um todo, cursos, currículos e programas educacionais, ou indivíduos e suas aprendizagens e competências.

Utiliza-se a expressão *avaliação institucional* (BELLONI; MAGALHÃES; SOUZA, 2000), para a avaliação de políticas setoriais e de instituições prestadoras de serviços públicos (educação, saúde, previdência) ou para a avaliação de planos e projetos, ou ainda, avaliação de políticas implementadas por governos e ONGs.

O termo *Avaliação institucional* refere-se a um projeto de avaliação que permite um balanço dos rumos da instituição em busca de qualidade (missão e funções). Como processo, constitui um serviço prestado à sociedade na medida em que os participantes da instituição podem repensar seus compromissos e metas, modos de atuação, finalidades e resultados de suas práticas institucionais. O termo é empregado para a avaliação de políticas públicas, em especial das políticas setoriais e instituições prestadoras de serviços públicos (educação, saúde). Além disso, considera a avaliação de planos e projetos e refere-se também à avaliação de políticas implementadas por ONGs.

Quando abordamos *Avaliação educacional*, segundo Belloni, Magalhães e Souza (2000, p. 17), também nos referimos "à análise de currículos ou programas de ensino, seja de um curso, seja de um nível de ensino, seja de uma modalidade, seja de um curso de formação profissional de curta duração". O termo Avaliação Educacional ou da Aprendizagem se emprega para avaliar sujeitos, indivíduos ou grupos de pessoas

> Submetidos a processos ou situações com vistas à aquisição de novo conhecimento, habilidade ou atitude; refere-se assim à análise de desempenho de indivíduos ou grupos, seja após uma situação de aprendizagem

> ou, regularmente, no exercício de uma atividade, em geral, profissional (BELLONI; MAGALHÃES; SOUZA, 2000, p. 17).

Ao realizar uma avaliação institucional também se incluem elementos da avaliação da aprendizagem.

Na revisão de literatura realizada por Pinho (2019b), a *Avaliação educacional ou da aprendizagem* no século XX situou-se entre a Avaliação Somativa e Avaliação Formativa. Avaliação somativa refere-se à avaliação dos participantes onde o foco está no resultado de um programa. Por outro lado, a avaliação formativa resume o processo de desenvolvimento dos participantes em um determinado momento. A avaliação somativa é amplamente utilizada em programas educacionais. Nos Estados Unidos, Scriven afirma que, embora todas as técnicas de avaliação possam ser somativas, apenas algumas são formativas (SCRIVEN, 1967).

Do Reino Unido, Maddalena Taras argumenta que toda a avaliação começa com uma avaliação somativa (que é um julgamento) e que a avaliação formativa é, na realidade, uma avaliação somativa incrementada por um retorno para o estudante que o vai usar para melhorar a sua aprendizagem (TARAS, 2005, p. 446).

Para além de podermos considerar estes dois tipos, Somativa e Formativa, é possível classificar a avaliação segundo o seu principal objetivo (Figura 2). Assim, temos três formas de avaliação: a) Avaliação *da* Aprendizagem; b) Avaliação *para a* Aprendizagem; e c) Avaliação *como* Aprendizagem. Nesta perspectiva, podemos dizer que o principal objetivo da Avaliação *da* Aprendizagem é fornecer evidências e é realizada após a aprendizagem, enquanto o objetivo principal da Avaliação *para a* Aprendizagem é fornecer retorno (feedback) contínuo durante o período de aprendizado e do processo de avaliação. A Avaliação *como* Aprendizagem é aquela cujo objetivo principal visa ajudar os alunos a se tornarem aprendizes autodirigidos, capazes de identificar as suas lacunas de aprendizagem e usarem a informação para a melhoria do seu processo de aprendizado (PINHO, 2019a).

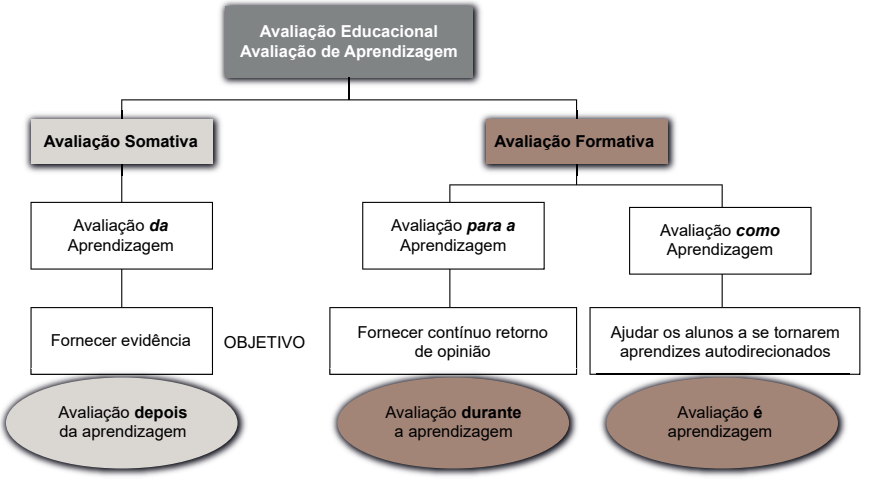

Figura 2. Avaliação da Aprendizagem
Fonte: Pinho (2019a).

Alguns autores consideram que existiria uma *Avaliação Acadêmica*, definindo-a como um "processo social que ocorre em diferentes arenas nas quais valores, virtudes ou significados são produzidos, difundidos, avaliados (assessment), legitimados ou institucionalizados em relação aos produtos acadêmicos e seus produtores" (HAMANN; BELJEAN, 2017, p. 1).

Esta denominação não é exatamente igual à anterior, AES. Ela parte do princípio de que, em todos os campos disciplinares, há um reconhecimento à autonomia e à liberdade acadêmica. Nesse sentido, a forma mais tradicional de avaliação aceita na academia seria a avaliação por pares, pois que não entraria em conflito maior com a dinâmica histórica. Contudo, ao longo dos tempos, a perda de autonomia dos acadêmicos foi cedendo espaço a práticas de avaliação que incluem novos e amplos procedimentos avaliativos. Contam-se dentre esses, padrões externos provindos dos *rankings*, dos indicadores quantitativos para medida da produtividade e da qualidade da produção em pesquisa dos acadêmicos. Medidas bibliométricas e índices de citações estão a ocupar lugar destacado no feedback avaliativo aos acadêmicos. Ao longo dos tempos também as definições e conceitos de avaliação foram se alterando. Ver conceitos de avaliação e seus autores no Quadro 1.

Avaliação (conceitos)	Principais Referências Autorais
One important purpose of evaluation is to make a periodic check on the effectiveness of the educational institution and thus to indicate the points at which improvements in the program are necessary. Um importante propósito da avaliação é fazer uma checagem periódica da efetividade da instituição educacional e então indicar os pontos para os quais as melhorias no programa são necessárias.	Tyler (1942, p. 492)
Devemos avaliar a qualidade do currículo ou suas qualidades. Para isso, precisamos fazer uma avaliação que seja formativa e reunir diferentes pontos de vista no processo.	Stake (1967, p. 523)
Evaluation is a data-based enterprise. Evidence regarding the status of learners (such as before and after instruction) is viewed as indispensable to well-conducted evaluations. Avaliação é um empreendimento baseado em dados. A evidência que diz respeito ao status dos aprendizes, tal como antes e depois da instrução, é vista como indispensável a avaliações bem conduzidas.	Popham (1975, p. 219)
Evaluation is by its nature a political activity. It serves decision makers, results in reallocations of resources, and legitimizes who gets what. Evaluation should not only be true; it should also be just. A avaliação é, por natureza, uma atividade política. Ela serve aos tomadores de decisão, resulta em realocações de recursos e legitima quem recebe o quê. A avaliação não deve ser apenas verdadeira; também deve ser justa.	House (1980, p. 121)
The process of determining the merit or worth or value of something; or the product of that process. (Avaliação) é processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou o produto desse processo.	Scriven (1981 [1977], p. 53)
É a coleta sistemática de dados a fim de verificar se de fato certas mudanças estão ocorrendo no aprendiz, bem como verificar a quantidade ou grau de mudança ocorrido em cada aluno.	Bloom, Hastings e Madaus (1983 [1971], p. 9)

Avaliação (conceitos)	Principais Referências Autorais
Atividade sistemática e contínua, integrada dentro do processo educativo, que tem por objeto proporcionar a máxima informação para melhorar este processo, reajustando seus objetivos, revisando criticamente planos e programas, métodos e recursos e facilitando a máxima ajuda e orientação aos alunos.	Diccionario de las Ciencias de la Educación, Santillana, (1983, p. 603)
Avaliação é uma função da força da classificação e do enquadramento do sistema de mensagens do conhecimento educacional.	Bernstein, *apud* Domingos *et al*. (1986, p. 154)
Avaliação emancipatória, caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais.	Saul (2000 [1988], p. 61)
Ato pelo qual se formula um juízo de valor; incidindo em um objeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação.	Hadji (1994 [1993], p. 31)
Avaliação das instituições universitárias deve ser um processo descritivo, sistemático e rigoroso, com um enfoque global e holístico, permanente, integrado na atividade educativa da instituição, reflexivo, compreensivo, que facilite e sirva para melhorar a instituição educativa.	Requeña (1995, p 23)
Avaliação é um processo sistemático de análise de uma atividade (s), fato(s) ou coisa (s) que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com o intuito de estimular seu aperfeiçoamento.	Belloni, Magalhães e Sousa (2000, p. 15-25)
Avaliação institucional é uma construção coletiva de questionamentos, é uma resposta ao desejo de ruptura das inércias, é um pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e de seu contexto, através da melhoria dos seus processos e das relações psicossociais.	Dias Sobrinho (2000, p. 103)

Avaliação (conceitos)	Principais Referências Autorais
Balanço dos rumos da instituição em busca de qualidade (missão e funções); constitui um serviço prestado à sociedade, na medida em que os participantes da instituição podem repensar seus compromissos e metas, modos de atuação, finalidades e resultados de suas práticas institucionais.	Leite, Tutikian e Holz (2000, p. 91)
Avaliação é um organizador qualificado que permite repensar pontos fortes e fracos de uma dada instituição mostrando a qualidade da sua diferença e a diferença desta qualidade para a construção de um projeto político-pedagógico integrado para o seu desenvolvimento.	Leite (2003, p. 197)
Determinação de valor ou mérito de um objeto de avaliação (seja o que for que estiver sendo avaliado). Identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios	Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004 [1997], p. 35)
A avaliação institucional usa a obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre estudantes, professores, estrutura organizacional dos recursos físicos e materiais, práticas de gestão, produtividade dos cursos e dos professores, entre outros, com o objetivo de emitir juízo valorativo e tomar decisões em relação ao desenvolvimento da instituição.	Polidori *et al.* (2008)
Enhancement-led evaluation is based on participation and interaction. Its purpose is to help HEIs recognize strengths, good practices and areas for development in its operations, thus enabling continuous development of HEIs. Avaliação orientada para o aprimoramento apoia-se na participação e interação. Seu propósito é ajudar as instituições de ensino superior a reconhecer suas forças, boas práticas e áreas para desenvolvimento em suas operações, permitindo assim o aperfeiçoamento contínuo das IES.	FINEEC, 2018-2024 (2017, p. 5)

Quadro 1. Avaliação, conceitos e autores

Fonte: Diversos autores, compilado por Leite e Polidori (2019).

1.2.3 Enquadramentos disciplinares

Necessário esclarecer que os estudos em *avaliação institucional e avaliação da aprendizagem,* no Brasil, se incluem na área de conhecimento Educação. Os estudos de *avaliação acadêmica,* destacados na literatura internacional, se enquadram na Sociologia da Valorização e da Avaliação.

No plano cartesiano de classificação de disciplinas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a avaliação está incluída na Grande Área Ciências Humanas, Área Educação, subárea, Planejamento e Avaliação Educacional na qual se encontram os estudos de Avaliação de Sistemas, Planos e Programas Educacionais; na subárea Ensino-Aprendizagem incluem-se os estudos de Avaliação da Aprendizagem.

1.3 História. Significados e valores da avaliação

Na linguagem dos saberes comuns, a palavra avaliação teria chegado até o século XXI como sinônimo de exame ou prova. No entanto, tem-se como fato histórico que o exame teria surgido antes da gênese da palavra avaliação, tal como a conhecemos.

Exames teriam surgido na China dentro da hierarquia dos mandarins com a finalidade de selecionar *burocratas de estado*. A prática do exame seletivo teria iniciado no ano 605, período da dinastia *Sui* e se estendido até o ano de 1905, quando foi encerrada, no período da dinastia *Qing*. A moral do confucionismo e a perspectiva política teriam direcionado o programa de exames para assegurar um "estabilizador dos membros da hierarquia de poder", mantendo uma tradição de erudição dos burocratas chineses durante vários séculos (DIAZ BARRIGA, 2000, p. 34).

A *aualiacao,* com referência a julgamento e direito à partilha justa, teria surgido nas Cartas Régias que orientaram a moral e as ações em Portugal e nas colônias de forma a que as pessoas não sofressem com "perda nem engano" (LEITE; BRAGA, 2011, p. 271). Nesta modalidade de avaliação, o juiz (de órfãos) do século XVI, estimava os bens e procedia à partilha. Agia na presença de escrivães e duas ou três pessoas juramentadas.

A característica de julgamento, por parte de alguém, supostamente conhecedor e investido de poder, com vistas à aquisição de alguma coisa, de valor, foi o sentido que se instituiu há centenas de anos atrás e vem acompanhando a avaliação ao longo dos séculos. O objetivo de "dar fé" (dar crédito) na presença de

testemunhos e, supostamente, dividir com justiça (direito e valor) foram desde então referências para o emprego da palavra avaliação.

Uma imagem de 1514, portanto, anterior às Cartas Régias, fixa e caracteriza os sentidos primevos da avaliação, os mesmos que teriam impregnado as Ordenações Manuelinas citadas, as quais remontam ao ano 1521. No museu do Louvre pode ser visto, *Le prêteur e sa femme,* quadro do pintor flamengo Quentin Metsys. Ele retrata duas pessoas, um homem e uma mulher, sentados em frente a uma balança (*trebouchet*) pesando algumas moedas. Pictoricamente, há uma espécie de equivalência de pesos, uma comparação frente à uma escala de objetos ou pesos. Na cena evocada, há uma riqueza material e, ao mesmo tempo, uma alusão à riqueza espiritual – as almas serão avaliadas ao chegar ao juízo final, ao Paraíso. O *preteur,* magistrado que administrava a justiça, simbolizaria a riqueza material enquanto sua mulher simbolizaria a riqueza espiritual, uma vez que ela estaria lendo uma bíblia que se encontra ao lado do *trebouchet*. Na moldura do quadro havia uma citação bíblica: *Statura justa e ponderada Aequa sint*, a qual pode ser traduzida pelos dizeres "Que a balança seja justa e os pesos iguais" (LEITE, 2005, capa).

No exemplo, as referências para avaliação estão entranhadas na imagem e sentidos que ainda se atribuem à avaliação: dar fé, valorizar, medir, dividir e sopesar com justiça para obter recompensa.

Valores relativos à moral e justiça teriam acompanhado a avaliação ao longo dos séculos. Seria natural que eles fossem apropriados para efeitos educativos.

Em 1599 a ordem dos padres jesuítas (Companhia de Jesus) expôs as regras de suas práticas educativas na *Ratio Studiorum*. Neste regulamento pedagógico havia a ordem detalhada de regras para organização de exames escritos, redigidos em Latim.

A normatização na *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* corresponde ao que se conhece como avaliação de alunos em disciplinas. Havia punição física aos alunos que não se adaptassem às regras, bem como estímulo e premiação aos mais hábeis.

O sentido da punição e da premiação aparece nesta normativa histórica como o julgamento dos preceptores sobre seus discípulos através dos exames, geralmente orais. A *Ratio Studiorum* compreendia a educação dentro de preceitos e valores morais, espirituais, religiosos e cognitivos a serem validados.

As técnicas de 'examinação', como formas de observação de conhecimentos adquiridos, como formas de 'avaliação' com valor educativo, teriam aparecido em *Didactica Magna* a obra de Comenius de 1657 (primeira versão em língua tcheca). O

tratado dizia como o preceptor deveria comportar-se para conseguir a atenção dos educandos. No século XVII, Comenius sugeria advertir e punir aos alunos que não prestassem atenção e manter vigilância constante para que cumprissem com seus deveres.

Com o exame de alguns alunos o preceptor saberia o resultado de muitos. Revisar (ou avaliar) cadernos individuais também fazia parte dos conselhos da *Didactica Magna* tanto quanto admoestar os faltosos e elogiar os bons alunos. Seria didático, então, advertir, punir ou elogiar, ou seja, avaliar.

Face a esses valores e preceitos construídos ao longo dos séculos e apropriados pela educação escolarizada, a avaliação chegou ao século XIX, reconhecida em seu sentido de: dar valor, validar, examinar, punir, elogiar, tornar válido, digno, obter reconhecimento, selecionar, recompensar, obter recompensa.

Em 1836, um corpo de examinadores foi constituído para conceder uma licença (*Charter)* pela Universidade de Londres (na época, sem professores ou alunos). Mediante exames, também teria sido realizada uma prova em Oxford (*Examination Estatute*) e Cambridge para todos aqueles que estudassem inglês metodicamente, sob supervisão, e se submetessem às provas.

Parece que tais provas poderiam mesmo ser entendidas como estandardização de rendimento, uma 'nova' mecânica da educação (DIAZ BARRIGA, 2000, p. 38). Os exames, tendo sido a versão mais acabada de avaliação à época, iriam completar os estudos feitos e rendidos frente a bancas de conhecedores, os examinadores, tal como nos dias atuais ainda ocorre em universidades que foram medievais, como na Universidade de Coimbra.

No final do século XIX a prova, o exame escrito e não mais oral, vigente até então, recebeu a conotação de *avaliação científica*. Em 1894 Joseph Rice, professor norte-americano que havia estudado na Alemanha, teria aplicado as primeiras provas de avaliação científica em exames de macroescala.

A primeira metade do século XX viu a avaliação científica enriquecer-se principalmente com a pesquisa desenvolvida na América do Norte. O tema, avaliação e medidas, recebeu destaque com nomes ainda famosos como, Edward Thorndike que, em 1903, escreveu um livro sobre *Medidas Educacionais*. Desde então, Thorndike, tem sido chamado de pai da moderna ciência da medida educacional, obtendo inúmeros seguidores.

A área da Psicologia foi pioneira no emprego de medidas avaliativas ditas científicas. Dentre os nomes de destaque, encontra-se Alfred Binet, conhecido criador de testes de inteligência e construção de escalas. Legou-nos o conceito de idade mental e QI.

O campo de estudos de avaliação como medida foi crescendo e ampliando com estudos de confiabilidade de provas (Starch e Elliot em 1912), análise fatorial, correlação entre provas (Spearman em 1914), elaboração de provas objetivas (McColl em 1920), grau de aptidão para entrar no *college* (Bridham em 1926), técnicas de medição; seleção, compra e distribuição de provas (*Educational Records Bureau* a partir de 1927), estudos de rendimento educacional, escalas de atitudes (Thurstone em 1929). Em 1931 despontou no campo, a figura de Ralph Tyler a quem se atribui a criação do nome *avaliação educacional*.

Foi Tyler (1942; 1976) que estruturou o que, até os dias de hoje, conhecemos como provas objetivas, ou seja, a avaliação por objetivos. Na avaliação por objetivos mediam-se comportamentos previamente estimados. A partir destes, logo foi introduzida a automatização da leitura das respostas às provas objetivas.

Em 1935, a IBM lançou no mercado uma máquina que pontuava as folhas de respostas dos alunos às provas. Deste momento em diante, o processamento eletrônico de provas passou a ser a grande expressão da avaliação, uma realidade que favorecia a realização de medidas em massa. Destacou-se, nesta perspectiva, o trabalho de Lindquist na IBM, em 1953.

Em 1956, surgiu a conhecida figura de Benjamin Bloom, com a Taxionomia de Objetivos Educacionais, que aperfeiçoou a enunciação de objetivos comportamentais e, com isto, veio a favorecer a cientificidade das medidas avaliativas. Trabalhando ao lado de Tyler, Bloom elaborou uma sequência racional de objetivos cognitivos. Depois trabalhou com objetivos afetivos e de domínio psicomotor, a partir dos quais se produziu novo avanço na elaboração de questões de provas e uma outra compreensão da aprendizagem dos alunos.

A avaliação educacional passou a ser balizada por objetivos previamente determinados e descritos. Mais tarde (1971) Bloom escreveu o Manual de Avaliação, onde afirmou que a "avaliação é um método de coleta e processamento dos dados necessários à melhoria da aprendizagem" (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983 [1971], p. 8).

Na segunda metade do século XX, a avaliação tomou o caminho concreto da melhoria de aprendizagem. O subcampo, ou subárea de estudos, se intensificou. As pesquisas receberam financiamentos importantes.

Realizaram-se estudos comparativos a nível internacional e avaliações de grande escala tendo em vista a melhoria das escolas, dos currículos e da aprendizagem dos estudantes. Vários nomes poderiam ser citados como destaque no campo do conhecimento e investigação sobre o tema, dentre eles, Robert Stake, que em 1967

coordenou a Série *Monograph Series on Curriculum Evaluation* e, de certa forma, foi criticado por Bloom por afirmar que a avaliação deveria, sim, discriminar os alunos! Porém, o próprio Bloom reconheceu o seu mérito. No entanto, se atribuiu a Scriven o termo "avaliação formativa" (1967).

Uma análise retrospectiva mostraria que o conhecimento em avaliação cresceu extraordinariamente, especialmente na América do Norte (EUA) e estava a tornar-se uma 'quase ciência' no final do século XX. A caminhada se deu na direção da cientificidade, pois, aumentou o número de pesquisadores em campo, a quantidade de agências especializadas para o seu financiamento, o total de associações ou entidades de classe dos avaliadores profissionais (desde 1976 nos EUA) e ampliou-se também a relação de revistas especializadas sobre o tema.

A avaliação entrou nos currículos educacionais como matéria de estudo. Por outro lado, o avanço de conhecimentos serviu para destacar valores da seleção de pessoas, sua classificação e, também, sua exclusão, bem como a acreditação de instituições.

Em resumo, em sua primeira geração, ao início do século vinte, a avaliação foi compreendida como medida de resultados. Em sua segunda geração, entre os anos 1930 e 1950, definiu-se em termos de alcance de objetivos. E em terceira geração, desde os anos 1960, como juízo ou apreciação de méritos ou valor de alguma coisa. E na quarta geração, ela se entendeu como uma construção da realidade, uma atribuição de sentidos, influenciada pelos contextos e pelos valores intervenientes.

De acordo com Polidori *et al.* (2011), no Brasil, o Primeiro Ciclo de avaliação (1986 a 1992) envolveu as primeiras iniciativas de organização de um processo caracterizado por avaliações isoladas, as quais compreendem o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e o Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior (GERES). O Segundo Ciclo (1993 a 1995) se refere à formulação de políticas e a instalação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). O Terceiro Ciclo (1996 a 2003) considera a consolidação da proposta governamental de avaliação, caracterizado pelo Exame Nacional de Cursos e Avaliação das Condições de Oferta (ACO), que passa a ser posteriormente Avaliação das Condições de Ensino (ACE). O Quarto Ciclo (2003 aos dias atuais) caracteriza-se na construção de uma avaliação emancipatória que remete a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Pode-se entender, também, que as técnicas de medida antecederam a avaliação educacional ou da aprendizagem e, esta, precedeu a avaliação institucional. Ambas, voltaram-se para a Educação Superior tanto quanto para os níveis fundamental e médio (PINHO, 2019a).

1.3.1 Primeiros estudos sobre avaliação no Brasil

Os primeiros estudos investigativos sobre o assunto tiveram origem no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do INEP/MEC. Posteriormente, em 1966, a Fundação Getúlio Vargas, lançou ações no Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas, CETPP. Ampliaram-se as pesquisas e introduziu-se a avaliação da pós-graduação, desenvolvida pela Capes a partir de 1976.

Vários nomes se destacam em avaliação educacional no país. Dentre outros investigadores, nomeamos Theresa Penna Firme, que introduziu o tema no ensino de pós-graduação, Ana Maria Saul, que cunhou a expressão e o conteúdo da avaliação emancipatória, Menga Ludke, Clarilza Prado de Sousa, Bernadete Gatti, Cipriano Carlos Luckesi, Robert Verhine, Jussara Hoffman, entre outros que mereceriam ser citados, que trataram principalmente da avaliação da aprendizagem e, também, da avaliação acadêmica.

Em avaliação institucional, o movimento de melhoria de qualidade da Educação Superior tomou vulto a partir das últimas décadas do século XX, primeiros anos do século XXI, com a liderança de José Dias Sobrinho, investigador emérito. Ele plasmou uma corrente de pensamento própria e inovadora de avaliação. Dentre os vários investigadores, seguidores dessa concepção paradigmática crítica, encontram-se Isaura Belloni, Luis Carlos de Freitas, Mara de Sordi, Dilvo Ristoff, Denise Leite, Marlis Polidori, Hélgio Trindade, Marilia Costa Morosini, Maria Isabel da Cunha.

Os estudos em avaliação se firmaram e cresceram no país quando surgiram as primeiras revistas e associações especializadas. Em 1990 a fundação Carlos Chagas lançou a Revista *Estudos em Avaliação Educacional*. Em dezembro de 1993 a Fundação Cesgranrio circulou o primeiro número da Revista *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação.* Em julho de 1996 a Unicamp e a RAIES lançaram a *Revista Avaliação* da Rede de Avaliação Institucional de Educação Superior, publicação trimestral que veio a afirmar o campo da avaliação da Educação Superior no país. Em 2003, estruturou-se a ABAVE, Associação Brasileira de Avaliação Educacional, cuja constituição inicial foi possível com apoio da Fundação Ford.

Avaliação e educação se autoconstituem no campo da formação humanística. São vários os atributos das práticas avaliativas em educação, tal como aponta José Dias Sobrinho.

1.3.2 Avaliação e educação[1] – A concepção de José Dias Sobrinho

Dois paradigmas muito diferentes, fundados em distintas referências valorativas, predominam nas práticas avaliativas, ainda que também haja sinergias entre eles. São epistemologias e metodologias mais identificadas com as chamadas ciências duras ou, por outro lado, com as ciências da complexidade. Enquanto as ciências duras (da natureza) operam basicamente com a explicação, as ciências da complexidade, mais afeitas às humanidades, exercitam também a implicação.

A explicação de natureza objetivista é, recorrentemente, quantitativa, analítica, conclusiva, racional e rejeita a "contaminação" da subjetividade, tida como alheia à cientificidade. Os instrumentos adequados de avaliação, nessa perspectiva, buscam medir, quantificar, classificar resultados havidos como objetivos e alcançados por meio de testes, estatísticas e análises de correlação.

Esses instrumentos e procedimentos são considerados plenamente confiáveis, não contaminados, e os resultados obtidos não se alterariam ainda que fossem outros os aplicadores e diferentes as circunstâncias. Exames em larga escala e algumas ferramentas de quantificação e classificação de dados da produção científica (muitas vezes servindo de base para os *rankings* e para regulação) adotam esse paradigma. Como efeito, há um deslocamento da autonomia: dos educadores para as autoridades gerenciais, das instituições educativas para organismos multilaterais e altos circuitos da *big science* e daí para as agências governamentais.

A questão essencial da avaliação é a qualidade. A necessária indissociabilidade entre avaliação e qualidade denota a complexidade da compreensão do que seja cada um desses termos. Dentre outros atributos, avaliar é determinar a qualidade de algo. Mas, não sabemos definir de modo plenamente satisfatório e para sempre o que é qualidade. Uma visão positiva ou negativa de alguma coisa não pode garantir que ela seja sempre válida e imutável e igual para todos em toda e qualquer circunstância.

Qualidade não é um conceito neutro, universal e permanente. Inscreve-se nos campos dos valores e interesses e ainda resulta de visões de mundo e age sobre elas. Corresponde a concepções e formas de vida filosóficas, estéticas, políticas, psicológicas, morais, econômicas, em suas dimensões sociais e grupais. Portanto,

---

[1] José Dias Sobrinho, autor do subverbete "*Avaliação e educação*", é doutor em Educação pela Unicamp. Professor titular aposentado da Unicamp. Docente do programa de Pós-graduação em Educação da Uniso. Consultor da Guni/Unesco e do Iesalc/Unesco. CV: <http://lattes.cnpq.br/1747655803662293>. ID: <http://orcid.org/0000-0001-5077-7764>.

seu conceito produz efeitos à vida pessoal e social. Nem sempre são os sujeitos e os grupos sociais mais concernidos os que têm maior protagonismo na definição da qualidade de um dado objeto ou de uma determinada área. A questão da qualidade constitui o núcleo central da agenda da educação no mundo contemporâneo.

Entretanto, a prerrogativa da definição de qualidade educativa cada vez mais escapa dos educadores e atores da comunidade acadêmica e científica. A estes, mais se reserva a obrigatoriedade do cumprimento das práticas correspondentes às ideias hegemônicas emanadas em outros contextos. A hegemonia da economia global e neoliberal contemporânea tem influenciado todos os níveis e aspectos da vida individual, social, organizacional e institucional. Indivíduos e sociedades, por meio de suas organizações empresariais e instituições públicas e privadas são constrangidas a agirem em prol do fortalecimento dessa economia.

A educação vem perdendo seu sentido de natureza pública e de direito humano e social. Vem deixando de ser concebida como estratégia de nação, transformando-se crescentemente em estratégia de poder econômico.

A educação e a avaliação vêm perdendo o sentido de formação humana e de melhoria das instituições educativas e adquirindo progressivamente uma função instrumental relativamente à consolidação da ideologia e das práticas de interesse da economia competitiva, informacional e global. A educação e sua avaliação, cada vez mais, se firmam como fenômenos de produção social sob determinação da economia de mercado. Isso ocorrendo, a concepção da formação humana como finalidade essencial da educação é substituída por funções operacionais e instrumentais. A avaliação da educação desvia seu foco. Ao invés de buscar compreender o cumprimento dos fins da educação, isto é, a qualidade da formação humana, dedica-se recorrentemente à verificação e à fiscalização do grau de realização pelas instituições, sujeitos e processos educativos daquilo que as forças de mercado lhes determinam.

A configuração conceitual da avaliação educativa desloca-se das salas de aula, dos laboratórios, enfim, do conjunto de ambientes educativos e se estabelece nos campos minados de contradições e conflitos das políticas públicas, das transformações sociais e econômicas, das reformas e inovações, dos interesses individuais e grupais, das demandas nacionais e das determinações internacionais. O significado primordial de valor formativo da avaliação se neutraliza e ela se afirma como instrumento da aliança entre agências de governos nacionais e organismos multilaterais alinhados com as diretrizes da economia neoliberal. Dada a importância político-ideológica

que tem na indicação dos seus rumos, são inevitáveis as contradições e conflitos que enfrenta, para muito além das questões técnicas de sua formatação e execução.

Medir, selecionar, classificar, controlar, fiscalizar e, muitas vezes, punir, têm sido práticas e objetivos comumente encontráveis nos processos avaliativos ao longo dos tempos, especialmente quando deles se encarregam atores externos às instituições educativas que retiram da educação a centralidade da missão noética e ética. Com ênfases diferenciadas em tempos distintos, a avaliação focou rendimentos dos estudantes, realização dos objetivos educacionais, currículos, sucesso empresarial e controle do sistema.

Como costumeiramente ocorre, uma incorporação das determinações externas por parte dos profissionais da educação e de amplos setores da sociedade, em graus diversos, seja por persuasão ou por coerção, a avaliação tem se desenvolvido no terreno do cotidiano escolar e nos procedimentos de larga escala muito mais com esses atributos e esses objetivos que como instrumentos de compreensão, melhora e expansão dos processos de formação humana. Cada vez mais sofisticada, do ponto de vista técnico e poderosa como instrumento político, a avaliação vem adquirindo crescente importância nos ajustes e modelações da educação. Não há reforma educacional que dela prescinda. Em grande parte, o poder da avaliação advém da crença em sua fidedignidade. Seus instrumentos seriam neutros e inequívocos, pois objetivos. Entretanto, em educação e tudo o que se insere no campo das produções sociais, não há consensos, nem objetividades plenas, tampouco certezas absolutas.

A avaliação é produção humana atravessada de contradições, interesses pessoais, ideais políticos, visões de mundo, problemas epistemológicos e, por mais rigorosos que sejam seus instrumentos, não se esgota em uma questão meramente técnica e científica. Em outras palavras, os problemas e contradições não são apenas de ordem técnica e metodológica, são, sobretudo, questões que envolvem valores. Sendo a educação um bem público, direito social e estratégia de nação, sua avaliação não deveria prescindir de amplos debates entre os educadores.

A implicação, diferentemente, permite abertura de horizontes interpretativos, polissemia, pluralidade de visões de mundo, imprevisibilidade, contradições, dialética, não fechamento. Nessa perspectiva, subjetividade e objetividade são coessenciais. O objeto se constitui não só pela razão mas, também, pela sensibilidade e intuição, isto é, pela interferência do sujeito.

Mais importantes que definições acabadas sobre aspectos isolados da realidade (também necessárias quando participam da visão de conjunto) são a busca de com-

preensão da totalidade, mediante inter-relações compreensivas das partes com o todo e dos meios com os fins. Em vez de uma definição fixa e acabada de qualidade, mais valem os processos participativos de construção dos sentidos a respeito da qualidade social e, inseparavelmente, das finalidades essenciais da educação.

A objetividade não deve constituir-se em negação da subjetividade e abdicação das metodologias qualitativas. Nem todas as dimensões humanas cabem nas medidas físicas, embora muitos dos indicadores quantitativos ofereçam informações úteis e sejam fundamentais para as ações de interpretação e valoração. O foco central da avaliação educativa deve consistir na produção de sentidos sobre os fins da educação.

Mais que controle, a avaliação há de ser processo participativo de interrogação sobre os significados das atividades pedagógicas e cognitivas visando a elevação da qualidade de formação de sujeitos em todas as suas múltiplas dimensões. Sua função primordial consiste em pôr em questão a totalidade complexa do objeto educativo. Portanto, compete-lhe, sobretudo, produzir sentidos a respeito da razão de ser da educação: a formação humana, enquanto imperativo ontológico, moral, político e social. O entendimento dos meios, das estruturas e das relações entre as diversas partes é passagem necessária para a compreensão dos fins, ou seja, para alcançar uma aproximação, sempre incompleta e provisória, da totalidade sintética.

Os fins não são entidades etéreas. São construções sociais e históricas que se realizam no vivido temporal das relações humanas. Para isso, é fundamental a participação dos atores dos processos de formação e de construção dos conhecimentos nas diversas etapas da avaliação, desde sua conceituação, seleção de métodos e dados, execução, análise e discussão de resultados e de projetos de ações consequentes.

A avaliação educativa não se reduz, então, a um mero instrumento legal-burocrático; ao contrário, cumpre-se como uma filosofia formativa. Como a educação tem um forte sentido público e social, a avaliação há de pôr em questão os significados dos conhecimentos e dos processos pedagógicos para a formação do sujeito autônomo, o aprofundamento dos valores de cidadania, de equidade, pertinência, enfim, o enriquecimento humano solidário da sociedade.

Para além do quanto e do que, é preciso compreender os seus significados. Toda avaliação sempre produz efeitos. Como a educação é de interesse público e de responsabilidade das sociedades democráticas, é importante que a avaliação produza debates, reconheça a diversidade de ideias e de valores, analise meios e estruturas, mas sem se perder da direção dos fins. Ela só pode ser realmente educativa ao se

desenvolver como um amplo processo democrático e participativo de questionamento e busca de compreensão da qualidade científica, pedagógica e social da educação, na perspectiva da formação de sujeitos autônomos, do desenvolvimento humano integral e do enriquecimento material e espiritual da sociedade.

1.4 Avaliação Institucional Clássica, Tradicional e Hegemônica

A avaliação da Educação Superior refere-se a processos e programas que visam aferir a qualidade das atividades específicas desenvolvidas pelas IES. Os programas preveem avaliar as pessoas que ensinam, pesquisam, fazem extensão, aprendem, se formam e desenvolvem na universidade.

Tradicionalmente, tem por objetivo conhecer de forma detalhada como cada instituição desenvolve o ensino, a investigação, a pós-graduação e a extensão para o cumprimento da sua missão institucional na sua comunidade e contexto específicos. Na avaliação institucional clássica realiza-se um diagnóstico da instituição, seguido de análise e julgamento de suas funções, seguindo programas sistêmicos com indicadores pré-definidos.

AES pode incluir levantamento de instalações físicas, reconhecimento e funcionamento da gestão de recursos, tanto existentes quanto aqueles necessários ao funcionamento de laboratórios e ambientes de ensino-pesquisa-aprendizagem. Pode também ser coordenada pela própria instituição para atender requisitos governamentais e de políticas públicas, de agências acreditadoras, agências ranqueadoras, agências do Estado e outras, encarregadas de controlar os sistemas educacionais.

A orientação do processo e as ações práticas vão depender dos quadros de referência que a instituição adotar por si própria ou que for obrigada a acompanhar para atender agências externas a ela. Em qualquer das hipóteses, avaliação decidida pela comunidade interna ou atendendo a referentes externos, a legitimidade do processo dependerá da aceitação da comunidade interna.

A avaliação institucional clássica por seus modelos e paradigmas objetiva conhecer uma instituição como um todo, no plano global, porém, contextualizada. Constitui-se em um projeto que permite o balanço dos rumos da instituição em busca de sua qualidade e melhoria. Como processo, por dentro de seus objetivos, a avaliação institucional constitui um serviço prestado à sociedade na medida em que os participantes da insti-

tuição podem repensar seus compromissos e metas, modos de atuação e finalidades de suas práticas e de sua missão (LEITE; TUTIKIAN; HOLZ, 2000).

Toda avaliação, ainda que nem sempre alcance, objetiva realizar mudanças e transformações em direção à melhoria da qualidade da Educação Superior. Os *programas de avaliação institucional* se organizam a partir de uma justificação de motivos: para quê e porquê avaliar. Incluem um conjunto de diretrizes, planos e projetos, metodologias e instrumentos de avaliação que têm por objeto a realização de eventos com abrangência e tempos definidos para sua efetivação. Nesse sentido eles trazem consigo as visões de mundo dos idealizadores, dos seus planejadores (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004). Além disso, agregam referências anteriores, às vezes explicitadas outras vezes, embutidas e não aparentes.

1.5 Quadros referenciais – Modelos e padrões de avaliação

Os modelos e padrões de avaliação sustentam-se em quadros referenciais e visões de mundo, compartilhados por grupos de avaliadores que planejam teórica e praticamente os programas de avaliação. As principais referências são o positivismo, a fenomenologia e o marxismo.

1.5.1 Referencialização e referencialidade

Em toda e qualquer avaliação encontramos um sentido, um enquadramento, um referencial nela inserido. Ainda que não explicitada, temos uma referência incluída. Deste modo, denominamos *referencialização* ao conjunto de explicações que vão nortear os procedimentos avaliativos.

A palavra Referencial provém do latim, *referens* + sufixo *al*. Significa elemento exterior ao qual se refere ou se reporta uma avaliação. O referente explica o que é que se diz, o que é isso.

A referência pode ter um sentido cartesiano quando guarda uma posição em relação a um objeto, ou sistema de objetos, tomados como referência. Pode ter um sentido linguístico quando busca o signo e significados existentes em relação à realidade que circunda um objeto. Desta forma, diz respeito a: (1) um sistema estabilizado; ou a (2) um modelo; ou a (3) uma descrição para a qual se constrói um sentido, um referente específico para tal situação ou evento (FIGARI *et al.*, 1996).

Referencialização pode, então, ser um método para construir e delimitar um conjunto de referentes para avaliação. Compreende um procedimento prévio de explicação da realidade, de definições e entendimentos, dos quais decorre a construção de indicadores, os referentes e critérios para alcançá-los, sobre um dado contexto em relação aos quais se vai proceder à avaliação.

1.5.2 Avaliação referenciada[2] – A visão de Almerindo Janela Afonso

A avaliação referenciada a critérios visa, sobretudo, ao controle de objetivos previamente definidos, os quais podem ser considerados como produtos ou como resultados educacionais. Dois aspectos se destacam: a referencialização com critérios e para publicação de resultados e a referencialização estandardizada e normativa.

A *Avaliação estandardizada criterial com publicitação de resultados* permite evidenciar o paradoxo do Estado neoliberal porque, por um lado, ele quer controlar mais de perto os resultados escolares e educacionais, tornando-se mais Estado. Mas, por outro lado, tem de partilhar esse escrutínio com os pais, vistos como clientes ou consumidores, tornando-se mais mercado e menos Estado, o que produz um mecanismo de quase-mercado em que não abre mão da imposição de determinados conteúdos e objetivos educacionais (ex.: um currículo nacional), permitindo, ao mesmo tempo, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam (também) controlados pelo mercado.

A *Avaliação referenciada a padrões, estandardizada normativa* é o conjunto de regras, padrões ou estândares que servem como medida. Tem como referência o desempenho médio de um grupo em relação ao qual se faz uma comparação. Cada sujeito ou entidade é avaliado em relação à norma estabelecida pela média de pontuações obtidas pelo conjunto de sujeitos. Obedece à relação de distribuição da curva normal onde os pontos se acumulam simetricamente em relação a um resultado central e a normalidade consiste em situar-se acima ou abaixo da média.

A avaliação normativa estandardizada ao nível dos sistemas educativos, mesmo com fins de comparação, como acontece com certos exames ou provas comparativas nacionais ou internacionais, nunca é aplicada em «estado puro», ou seja, os seus pressupostos são cada vez mais articulados com os pressupostos da avaliação criterial. Daí que o que

---

[2] Almerindo Janela Afonso, autor do subverbete "*Avaliação referenciada*", é doutor em Educação e professor da Universidade do Minho. Coordenador especialidade de Sociologia da Educação e Política Educativa do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, do Instituto de Educação da UMinho. CV: <http://lattes.cnpq.br/3731900780602118>. ID <https://*orcid*.org/0000-0001-9879-5814>.

é dominante em termos de políticas atuais é a avaliação criterial com publicitação de resultados. Em sala de aula, se, por exemplo, o desempenho da turma for a norma ou o critério, em relação ao qual cada aluno é avaliado, pode dizer-se em termos teóricos, que a avaliação pode ser aplicada sem ter em consideração os objetivos pré-definidos.

Se isto acontecer, há questões éticas, sociais e educacionais muito importantes que devem ser colocadas quando se cruza a avaliação normativa com as origens sociais e os percursos escolares de determinados grupos sociais de alunos. Se uma classe for social e culturalmente heterogênea, a bitola mais elevada para a comparação recai, com grande probabilidade, nos alunos filhos de classes ou grupos sociais favorecidos – o que deixa os outros imediatamente em desvantagem Afonso (1998, p. 150)[3].

1.5.3 Quadros referenciais das avaliações

Os principais quadros referenciais para as avaliações são provenientes dos paradigmas que embasam as ciências e a filosofia. Reproduzimos as orientações positivista, a neoliberal ou de mercado, a fenomenológica, a marxista e a vertente emancipatória.

Quando falamos em *Avaliação Positivista* nos referimos à avaliação *com referência ao paradigma Positivista* uma orientação avaliativa que visa à dedução de normas e preceitos a partir da observação de regularidades. Esta referência recorre à quantificação, à análise estatística e à lógica da comparação e da classificação para estabelecer ranqueamentos, para estabelecer regularidades.

A avaliação procura separar as partes do todo para analisá-las através do estudo de variáveis ou indicadores. Dá primazia às metodologias experimentais e procedimentos matemáticos e estatísticos de análise e de comparação. Avaliação é denominada científica e neutra, estaria fora das relações de poder e das particularidades dos contextos. Este quadro referencial pode ser encontrado em avaliações que seguem o Paradigma Empírico-Analítico (LEITE, 2006).

Na *Avaliação regulatória ou de controle* tratamos de uma orientação avaliativa de caráter eficientista e de controle, voltada para medidas, conformidades (também, discrepâncias), resultados e impactos. Contrapõe-se, em teoria, à lógica da emancipação, mas, pode conviver com ela. O paradigma que orienta a avaliação tem origem no (neo)liberalismo econômico onde se dá a primazia aos mercados. Seu objetivo é favorecer a expansão dos mercados, mas convive, também, contraditoriamente com

[3] Texto revisto em 2017 pelo autor.

a expansão do Estado. Opera com procedimentos de centralização e de responsabilização; com prestação de contas, relacionada a resultados e sobre a comparação entre produtos. Os mais destacados componentes das avaliações regulatórias são os exames de macroescala, nacionais e internacionais, e sua publicização.

Importante lembrar Santos (2006, p. 32) para quem "o conhecimento-regulação é a forma de conhecimento que se constrói ao longo de uma trajetória entre a ignorância concebida como caos e o saber concebido como ordem". A lógica da avaliação apoiada no paradigma do conhecimento regulação assenta-se em teoria, dominante e hegemônica, na qual o controle, o saber, a ordem e o poder incentivam o valor da ciência como força produtiva e os mercados como objetivo.

Por outro lado, a *Avaliação pode ter uma referência fenomenológica* quando visa entender fatos e fenômenos tal como eles são percebidos e representados pelas pessoas, suas razões e sua história, na intencionalidade manifesta de sua consciência. O enfoque histórico-hermenêutico, ou simbólico, guia muitos casos dentre os procedimentos de avaliação de orientação fenomenológica, pois coloca uma dada realidade entre parênteses para explicar seus sentidos e significados. Importa a forma como essa realidade é entendida pelos sujeitos.

Assim, o acesso aos fatos, ao real delimitado, se dá através de símbolos, de entendimentos e comunicação de significados. Os conceitos centrais desse enfoque são a intersubjetividade, o motivo e a razão dos sujeitos. Este quadro referencial pode ser encontrado em Avaliações denominadas Interacionistas (LEITE, 2006).

Na *Avaliação crítica de referência marxista* se observa uma orientação avaliativa que tem apoio em vertentes filosóficas de orientação marxista. A visão de totalidade, de relação e múltiplas causações podem marcar a avaliação e a produção de conhecimento dela decorrente. A ideia de causação considera a história, a estrutura social e a biografia dos sujeitos e classe social como sistema de relações em movimento. O homem é um ser histórico, dotado de razão, capaz de influir e transformar suas próprias circunstâncias. Nesta vertente, o conhecimento resultante das avaliações, em sua condição dialética, se produz a partir da compreensão do mundo social, onde coexistem a negação e a contradição e as manifestações da consciência dos sujeitos como produto de seu ser social.

Crítica, ação e reflexão sobre a ação, a práxis, constituem categorias importantes na realização de processos de avaliação. A utopia da sociedade socialmente justa está no horizonte das avaliações como possibilidade da práxis e da transformação

das IES. Este enquadramento referencial pode ser encontrado sob a denominação de Avaliação Praxiológica (LEITE, 2006).

Na literatura encontram-se referências à *Avaliação crítica de referência emancipatória* a qual orientaria uma avaliação de visão prospectiva que contrapõe a lógica da emancipação (centrada na comunidade) à lógica da regulação. Esta visão se apoia em Santos (1994). Considera que o princípio da comunidade instaura uma dialética positiva com o pilar da regulação, restabelecendo as "virtualidades epistemológicas" da comunidade como possibilidade de construção do conhecimento-emancipação, concebido como trajetória de um indivíduo de um estado de ignorância (colonialismo) a um estado de saber, designado solidariedade. Uma nova ética, uma nova política e uma nova estética orientariam a avaliação apoiada no paradigma emancipatório, uma teoria assente na valorização do conhecimento-emancipação, na qual "o saber é concebido como solidariedade" (SANTOS, 2006, p. 32) com colaboração de Genro e Félix (2006).

1.6 Modelos de avaliação

Os modelos de avaliação trazidos pela literatura nem sempre se transformam em realidades práticas, porém, servem de inspiração aos planejadores de programas avaliativos. Os principais modelos colocados em prática por seus autores são descritos, a seguir, de forma resumida.

O *Modelo de Avaliação CIPP ou Modelo de Stufflebeam* fornece dados aos administradores e responsáveis pela tomada de decisões, na condução de um programa mediante análise de C-Contexto: objetivos e prioridades (formativa) registro de necessidades, oportunidades e problemas (somativa); i-insumos: estratégia e plano de procedimentos (formativa) registro e razão da escolha (somativa); P-processo: implementação (formativa) registro do processo real (somativa); p-produto encerramento, continuidade, modificação ou instalação (formativa) registro do que foi realizado e das decisões (somativa) (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 159).

Na avaliação como *Modelo de Controle das Universidades pelo Estado* tem-se um modelo de avaliação que pressupõe o princípio da homogeneidade legal ou da igualdade de oportunidades ao emprego público por parte do estado. Ele entende que cabe ao Estado assumir o controle das instituições, dos currículos, em sua abrangência nacional, garantindo o conhecimento utilitário e a homogeneidade do sistema, garantindo a competência mínima do corpo docente e dos graus e títulos acadêmicos. O Estado tem

a legitimidade para, de forma centralizada, ditar a legislação bem como implementar os serviços das agências burocráticas que fiscalizam o cumprimento das legislações e a avaliação que permite manter a homogeneidade do sistema. Este modelo de avaliação pode integrar políticas públicas de educação e planos de governo (LEITE, 2006).

O *Modelo de Supervisão das Universidades pelo Estado* pressupõe a diversidade institucional e a presença do mercado como instância coadjuvante da regulação. Nesse caso, o Estado tem uma participação mais distante, até certo ponto, respeitando a autonomia das universidades e visando à modernização da economia. A atividade de supervisão se estabelece fundamentalmente pela avaliação do desempenho das instituições. A ele cabe fixar os parâmetros da qualidade presumida das instituições. Esta seria a figura do Estado Avaliador (LEITE, 2006).

Na *Avaliação de Mérito, conhecida como Modelo de Scriven,* instaura-se a coleta e combinação de dados de desempenho de uma entidade ponderando-os em uma escala ou valor. Seu objetivo é determinar e justificar o mérito ou valor de uma entidade. Julga o mérito de uma prática educacional para programadores (avaliação formativa) e consumidores (avaliação somativa) e envolve julgamento de valor, considera vários fatores, requer o uso de investigações científicas, avalia uma entidade do ponto de vista formativo e somativo. À Scriven atribui-se a distinção entre avaliação formativa e somativa (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 167).

Na *Avaliação Iluminativa ou Modelo de Parlett e Hamilton* se faz uma descrição e interpretação da situação complexa de um programa de inovação. Tem o objetivo de iluminar, favorecer a compreensão sobre a realidade a ser avaliada. Ainda, pode verificar o impacto, a validade, a eficácia de um programa; observar, descrever e interpretar a situação buscando isolar suas características significativas, delimitar os elos de causa e efeito, compreender relações entre crenças e as práticas e entre os padrões organizacionais e respostas dos sujeitos. Requer a definição de uma sistemática de observação e registro contínuo de eventos, interações e de comentários informais. Necessita de uma sistemática para organizar e codificar os dados de observação. Envolve coleta de informações através de entrevistas, questionários, análise de documentos. Requer a procura de princípios subjacentes à organização do programa a fim de explicar as relações causa-efeito e situar as descobertas de pesquisa amplas (LEITE, 2006).

A literatura relata, ainda, o *Modelo de Avaliação Responsiva ou Modelo de Stake* no qual se distingue a descrição e julgamento de um programa educacional, identificando os seus pontos fortes e fracos. Tem por objetivo responder aos questionamentos

básicos de um programa, principalmente aqueles oriundos diretamente de pessoas ligadas a ele, sua clientela. Estruturar o estudo a partir de perguntas, negociação e seleção de alguns questionamentos sobre o programa. Coletar, processar e interpretar dados descritivos e de julgamento, fornecidos por várias pessoas.

Uma avaliação é responsiva quando se volta mais diretamente para atividades do programa do que às suas intenções; quando responde às exigências de informações aos interessados e quando as diferentes perspectivas valorativas presentes são consideradas no relatório que fala do sucesso ou fracasso do programa (LEITE, 2006).

1.7 Padrões da qualidade

Para além dos quadros referenciais e dos modelos clássicos, a Avaliação Institucional Clássica, Tradicional e Hegemônica se orienta pelos *princípios da qualidade*. A literatura costuma apontar a década de 90 do século XX como a década da qualidade. Nela, ocorreu uma espécie de fascinação pela moda do tipo eficientista, que tomava conta do "mundo dos negócios" a qual contagiou algumas correntes pedagógicas que passaram a inspirar-se nas organizações em termos de avaliação.

Na verdade, as transposições não foram somente de terminologia, mas também, de processos tal como o da Qualidade Total. No entanto, com a influência da qualidade empresarial, o sistema de ensino superior desenvolveu como contrapartida a cultura da qualidade com sistemas avaliativos que se identificaram com os processos emancipatórios e avaliações participativas.

Nas conceituações mais correntes, segundo José Dias Sobrinho, a *qualidade* consiste na adequada correlação entre o que uma instituição ou curso consegue demonstrar que está fazendo e as expectativas que a esse respeito a sociedade tem. Ou seja, ela significaria a adequação do Ser e do Que fazer com o Dever Ser, na linguagem da Unesco (CMES, Paris 1998). Para se atingir a qualidade, segundo a Unesco, se deve contar com adequados, suficientes e efetivos recursos e dimensões materiais e humanos e uma eficaz gestão em termos acadêmicos e administrativos

Na Finlândia, por exemplo, se entende e adota a Qualidade da Avaliação orientada para o aprimoramento (FINEEC, 2015; FINEEC, 2017). O seu objetivo é ajudar as instituições de ensino superior a identificar os pontos fortes, as boas práticas e as áreas que necessitam de desenvolvimento em suas próprias operações. E, dessa forma, ajudar as instituições de ensino superior a atingir os seus objetivos estraté-

gicos e orientar futuras atividades de desenvolvimento, a fim de criar uma estrutura para o desenvolvimento contínuo das instituições.

Para o atingimento de uma qualidade referencializada podem ser adotados padrões de *benchmarking* e *benchlearning*. No benchmarking procura-se um desenvolvimento institucional com parâmetros pré-definidos selecionando e aplicando padrões de excelência para melhoria da qualidade institucional. No *benchlearning*, o parâmetro é uma comunidade referência, a qual pode ser uma outra universidade ou uma empresa. O *benchlearning* é compreendido como uma forma cooperativa e comunal de trabalho para referencializar a avaliação institucional. Aprende-se com os outros através da interação com o modelo escolhido como referência. O referencial *benchlearning* tem sido empregado na Finlândia. No Brasil, se poderia incluir os programas Dinter e Minter da Capes dentro desta perspectiva.

1.8 Avaliação da pesquisa[4]

Ao avaliar uma Instituição de Educação Superior inclui-se o domínio da pesquisa o qual, dada a diversidade das áreas do conhecimento, nem sempre encontra referências que favoreçam uma tomada de decisão. A *avaliação da pesquisa,* segundo Pinho (2019b), pode ser definida como a aquisição de informação e sua avaliação de modo sistemático, com vista a comunicar explicitamente o valor e o mérito da pesquisa.

Este procedimento pode ser realizado em vários níveis (macro, meso e micro). No nível macro, se pode avaliar uma política nacional de pesquisa, ou um programa de pesquisa supranacional, ou mesmo uma rede global de conhecimento. Já ao nível meso é possível considerar a avaliação da pesquisa institucional, como é o exemplo das avaliações que têm como âmbito os centros de pesquisa. Se formos avaliar ao nível micro o foco pode situar-se no pesquisador individual, em um grupo de pesquisa ou numa ego-rede.

O uso dos *Indicadores de Pesquisa* serve a diversos objetivos em um espectro compreendido entre os níveis micro e macro. Eles são observações quantitativas ou qualitativas que devem ser suportadas por um modelo conceitual/teórico.

---

[4] Isabel Pinho, autora do verbete "Avaliação da pesquisa", é doutora em Gestão pela Universidade de Aveiro. Pós-doutora em Educação pela Ufrgs. Membro do Grupo de pesquisa GOVCOPP – Governança, Competitividade e Políticas Públicas, da Universidade de Aveiro. Membro do Grupo de pesquisa InovAval-Inovação e Avaliação na Universidade, da Ufrgs. CV: <http://lattes.cnpq.br/1632141359373046>. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1714-8979>.

A validade do indicador depende do seu contexto de aplicação. Precisamos compreender as características das diversas ferramentas de modo a escolher quais as mais eficazes para responderem às necessidades de avaliação. A construção de uma clara e útil ferramenta resulta de um *Processo de Decisão em Cadeia de Avaliação* da pesquisa que começa pela definição nítida do objetivo e acaba na identificação de um conjunto de métricas que serão usadas como componentes do *Sistema de Avaliação da Pesquisa* a construir (Figura 3).

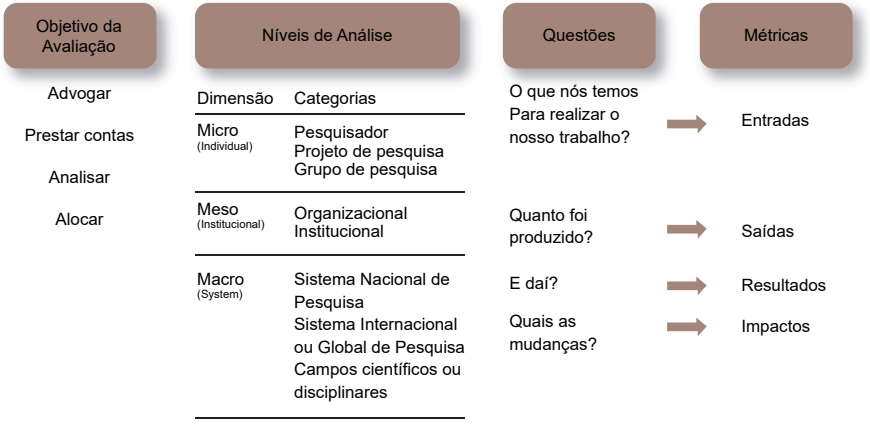

Figura 3. Processo de Decisão em Cadeia de Avaliação de Pesquisa
Fonte: Pinho (2019b).

A identificação das métricas de Entrada (*inputs*) pode ser obtida a partir da resposta à seguinte pergunta: O que se tem para realizar o trabalho? Este tipo de métricas serve para avaliar os recursos gastos na implementação da pesquisa. Com a questão: Quanto foi produzido? É possível pensar sobre os "produtos" e serviços diretamente produzidos, ou seja, as métricas de Saídas (*outputs*). Mas se avaliação quer abarcar o impacto imediato, que questiona sobre a principal razão de fazer a pesquisa, pode-se perguntar: E o que aconteceu? Nesse nível trata-se de métricas de resultados (*outcomes*).

Algumas avaliações têm como objetivo medir as mudanças de longo prazo, usando métricas de impacto. Neste caso a questão a responder será: Quais as mudanças?

Crescentemente a sociedade e os governos esperam que os pesquisadores, acadêmicos e as universidades sejam relevantes para mudanças positivas nos diversos níveis ambiental, econômico, tecnológico e social e usam estas métricas de

impacto. Este tipo de impacto vai para lá do tradicional impacto académico dados pela contagem de citações dos artigos (PINHO, 2019b).

1.9 Medidas em avaliação. Indicadores. Ranking

Medida em avaliação designa a operação de coleta de informações mediante aplicação de testes, testes padronizados, provas, exames, escalas de classificação e outros instrumentos com o objetivo de medir, balancear, os resultados de um programa ou rendimento e aprendizagens, desempenhos, habilidades, atitudes, competências de aprendentes e profissionais. A medida em avaliação serve à comparação e classificação de entidades e de sujeitos. Corresponde a atribuição de símbolos que podem ser numéricos, de acordo com critérios ou normas.

Vale lembrar que esta medida pode relacionar-se com a qualidade dos objetos e a diferença entre eles. Como entendido, por exemplo, no campo da física, ela auxilia na decisão sobre diferença e a igualdade, de formas a evitar atributos errôneos. Também pode ser compreendida, por exemplo, no campo da matemática, a partir da determinação de uma grandeza que servirá a comparações. Desde de 1864 surgiram nos EUA os primeiros manuais com as escalas de avaliação caracterizando o uso de medidas em avaliação.

1.9.1 Indicadores de avaliação

Os *Indicadores de avaliação* evidenciam um atributo, qualidade ou característica própria de objetos a serem medidos. Aquilo que indica, mostra e diz onde se encontra o aspecto avaliado. (FIGARI *et al.*, 1996, p. 112) sustenta que o indicador está a serviço do critério. O SINAES (Ver Eixo 2), por exemplo, entende que o indicador representa algum aspecto ou característica da realidade da Educação Superior que será avaliada. Expressa algum aspecto a ser observado, medido, qualificado e analisado e especifica indicadores imprescindíveis, condições obrigatórias para o acesso e a permanência na IES e no sistema de Educação Superior, e indicadores opcionais ou que não se aplicam à situação da IES em processo de avaliação externa.

O *indicador* refere à evidência de um atributo. Caracteriza a realidade de um determinado aspecto, de uma ação ou projeto ou uma instituição. Denota elementos básicos para sua existência e funcionamento. Um indicador implica na percepção de elementos que expressam valores. Implica na presença de elementos que ex-

pressam relação entre intenção e ação concreta; ou entre valores, intenções e ações concretas. Pode ser quantitativo quando se refere a quantidade, volume, relações numéricas, unidades de tempo. Qualitativo, quando expressa valores, intenções, relações, dinâmicas e qualidade de operação (LEITE, 2006).

Dentre os indicadores, há um destaque para os *indicadores de desempenho*, ou seja, que medem acontecimentos, produtos, resultados individuais de aprendizagens tanto de forma quantitativa quanto qualitativa. Eles podem ser rastreados no tempo, podem receber uma valorização mediante notas ou conceitos, podem servir para construir *rankings* e condicionar a obtenção de recursos.

1.9.2 Medidas de macroescala

As avaliações internacionais em grande escala são medidas construídas através de um processo complexo, formal, composto por questões elaboradas em um idioma (geralmente inglês ou francês), as quais são traduzidas e adaptadas para outras línguas. Os testes internacionais, como, por exemplo, *Programme for International Student Assessment* (Pisa), Enem, Enade (Ver Eixo 2), são avaliações dos sistemas educativos, ao nível dos países ou jurisdições.

Como os sistemas educativos são comparados quantitativamente, as avaliações em vários itens são resumidas a um único conceito numérico. Estas avaliações internacionais têm influência a nível global exercendo pressão sobre os formuladores de políticas para globalizar os currículos dos seus países, mas também existem pressões culturais locais trabalhando ao nível da sua implementação que podem oferecer alguma resistência a este efeito globalizante.

Existe a necessidade de compreender o que os diversos padrões de avaliação internacional preconizam. Parece não existir normalização validada entre eles, visto que cada agência ou organização define seus próprios indicadores, o que dificulta a comparabilidade das diferentes avaliações internacionais de aprendizagem.

Esforços de síntese das várias abordagens poderão ajudar a definir um claro vocabulário comum e facilitar o uso de informação para além da mera classificação e ordenamento em listas de países. Isso pode ser relevante para incrementar a aprendizagem ao nível da sala de aula.

O desafio está na integração dos sistemas de avaliação de nível macro (prestação de contas) com os sistemas de avaliação de nível micro (em sala de aula), de modo a estabelecer uma coerência multinível da Avaliação (GITOMER; DUSCHL,

2007; PINHO, 2019a). Dentre as avaliações de macroescala incluem-se os *rankings* internacionais e nacionais. Cada um utiliza seus próprios indicadores e compara instituições de diferentes contextos e históricos, políticos, sociais e geográficos.

1.9.3 Rankings

Os *rankings* atendem a uma variedade de propósitos. O mais elementar motivo é o de comparar, de modo simplista, instituições e países. Mas, olhando para além do jogo do ranking, com vencedores e perdedores, é possível usar os indicadores que os compõem para uma melhoria de desempenho, para elaborar planos estratégicos, bem como para, mais especificamente, procurar incrementar a pesquisa tanto dos grupos e das redes de pesquisa.

As listagens são geradas a partir de indicadores, de sistemas de indicadores e índices. O peso de cada indicador é arbitrário e pode mudar de ano para ano. Os *rankings* parecem crescer em importância dado que as classificações das IES (dispendiosas em termos financeiros para cada universidade que se propuser a fazer parte de um ranking específico) aumentam seu prestígio nos mercados globais da Educação Superior.

Eles podem ser classificados de acordo com o escopo geográfico: Nacional, se se referirem a um país ou global; se tiverem um escopo supranacional, envolvendo vários países. Os principais indicadores nos *rankings* nacionais são: Estudante por faculdade (período integral), Qualidade de entrada de alunos, Faculdade com PhD, Publicação (SCI, SSCI), Percentagem de estudantes internacionais, Publicações internacionais por faculdade, Custo por estudante, Número de programas de doutorados credenciados, Total de citações e Qualidade da educação.

Os principais indicadores dos *Rankings* Globais são: Total de citações, Publicação (SCI, SSCI), Taxa de Excelência (SCImago top 10%), Pesquisa de excelência em pesquisa, Estudante por faculdade (período integral), Publicação (SCI, SSCI) por faculdade, Percentagem de estudantes internacionais, Percentagem de docentes internacionais, Número de ligações de terceiros e Citação por faculdade. Três *rankings* internacionais tiveram expressão a partir do ano de 2003: o ARWU – SJT*, Academic ranking of world universities – Jiatong*[5]; o *Times QS – World University Ranking (Times HE Supplement)*[6]

[5] Disponível em: http://www.arwu.org/. Acesso em: 02 abr. 2020

[6] Disponível em: http://www.timeshighereducation.co.uk/. Acesso em: 02 abr. 2020

e o *Higher Education evaluation and accreditation council of Taiwan*[7]. Em Ibero-América e Caribe foram criados o *Ranking Ibero-americano* SIR 2010 e o *Scimago Iberoamericano* SIR 2010[8]. Em termos relativos pode ser incluído no quesito ranking, o KAM[9] do Banco Mundial. Um ranking de países segundo o uso que fazem do conhecimento.

O Brasil está representado por um número reduzido de instituições nos *rankings* internacionais. Eles estão tratando da economia do conhecimento, do valor financeiro e econômico do conhecimento, da inovação e das tecnologias da informação. Em tal circunstância, a 'qualidade' que vale é aquela arbitrada pelos critérios da classificação internacional produzida pelos *rankings* de reputação no mercado.

1.9.4 Medidas de meso e microescala[10]

Dentre as medidas avaliativas mais empregadas, tanto em plano nacional quanto internacional, figuram as bibliométricas. Estas medidas surgem dentro de uma ciência conhecida com cienciometria. Na atualidade tais medidas avaliam a produtividade individual dos docentes e pesquisadores universitários. Os indicadores e índices bibliométricos quantificam a produção científica dos investigadores e são amplamente utilizados pelas agências de fomento para concessão de recursos e méritos tanto individuais quanto válidos para classificação de periódicos e currículos.

1.9.5 Medidas bibliométricas

A crescente tendência de avaliar o desempenho científico pelas publicações induziu o uso de várias medidas bibliométricas. A cienciometria é o ramo das ciências da comunicação e informação que melhor desenvolve esta perspectiva a partir da aplicação de métodos matemáticos e estatísticos de caráter científico. A publicação como unidade de medida tem como ideia subjacente que o cientista publica as suas descobertas de forma validada pelos seus pares.

---

[7] Disponível em: http://www.heeact.edu.tw/. Acesso em: 02 abr. 2020

[8] Disponível em: http://www.scimagoir.com. Acesso em:02 abr. 2020

[9] KAM, Knowledge Assessment Methodology, um organismo do Banco Mundial que faz o ranking da economia do conhecimento. A economia do conhecimento é dissecada em indicadores formados por 81 variáveis. São pesquisados 132 países sobre os temas: incentivo econômico e institucional, educação, inovação, informação e tecnologia da comunicação. Do ranking se derivam um Índice de Economia do Conhecimento (KEI) e um índice de Conhecimento (KI) dos países.

[10] Subverbete "*Medidas de meso e microescala"* de autoria de Isabel Pinho.

Indicadores facilmente acessíveis são empregados para medida bibliométrica: autor, instituição, revista, referências, conceitos, palavras-chave, dentre outros. No entanto, avaliar desempenhos utilizando somente essas medidas deve ser uma decisão cautelosa, pois elas revelam apenas uma parte da realidade. Do mesmo modo, um elevado número de publicações e de citações de um cientista não garante uma medida de qualidade da produção desse cientista e principalmente da sua competência, do seu saber e da sua capacidade de trabalhar em equipe e/ou da sua influência no campo de pesquisa (LEITE; PINHO, 2017).

1.9.6 Altimétricas[11]

Altimetrias surgem da necessidade de adoção de métricas que incluem o uso real que se faz das publicações e não, apenas, as citações. Essas métricas alternativas permitem a análise do comportamento de redes, por exemplo, redes de coautoria, instituições, projetos em rede. São métricas complementares para avaliar a disseminação da ciência e seu impacto com base no uso das publicações e nas facilidades da internet.

Considera-se que o impacto pode ser observado em várias plataformas, a partir de informações sobre o acesso às publicações, número de downloads, em outros canais de propagação, como vídeos, posts e blogs, por exemplo. O seu potencial fica limitado aos problemas da falta de padronização de dados e da clara definição sobre o que cada indicador representa.

A publicação muda do mundo analógico para o digital. Não há apenas uma redução no tempo de publicação, mas ocorre, também, uma rápida distribuição e disseminação global. Essas alternâncias também impactam as métricas tradicionais. Assim, a avaliação e medida de impacto da produção dos pesquisadores difere quando captada pelas formas tradicionais e pelas altimetrias.

A diferença consiste na granularidade da medida: as métricas tradicionais de impacto são feitas a partir das revistas enquanto na altmetria o impacto é visto a partir dos artigos e seus autores desagregando os periódicos como entidades. Por outro lado, as altimétricas consideram a dimensão do tempo, ou seja, fornecem dados de impacto em tempo real (imediato), enquanto os métodos tradicionais precisam de mais tempo para avaliar os dados de impacto.

---

[11] Subverbete *"Altimétricas"* de autoria de Isabel Pinho.

1.9.7 Índices bibliométricos[12]

Torna-se necessário clarificar os termos dados e indicadores usados para avaliação bibliométrica. O mero número de vezes que um artigo foi citado, em um determinado período de tempo, é um dado. Um indicador e o índice formado a partir dele ou do conjunto de indicadores, pressupõe uma operação sobre o dado.

Quando se pretende obter uma medida que explicite a importância de um artigo devemos identificar o campo científico onde se pode classificar esse artigo, normalizar o número de citações, para esse campo com todas as publicações desse campo e nessa base de dados, e olhar para o número de citações do artigo em relação ao número médio de citações desse campo. Um índice bibliométrico exige o seu contexto.

1.9.8 Fator H

Índice-h ou fator de Hirsh constitui um referencial bibliométrico utilizado para medir e quantificar a produtividade científica e o impacto de citação das publicações de uma universidade, instituição, unidade ou pesquisador. O valor do índice é calculado pelo número de artigos publicados com citações de mesmo número das publicações, ou maior. O fator H é diferente para múltiplas áreas de conhecimento, pois irá variar com o número de pesquisadores que se dedicam ao mesmo assunto.

1.9.9 Journal Citation Report (JCR)

O Journal Citation Report (JCR), da empresa Clarivate mede o fator de impacto de uma revista científica. Reporta a influência de um periódico acadêmico. Anualmente é feito um relatório onde se apresenta um índice dos periódicos acadêmicos e científicos avaliados por pares e indexados no site Web of Science. Trata-se de uma ferramenta analítica e customizável de pesquisa bibliométrica que fornece informações sobre: número total de citações, fator de impacto, divisão por áreas do conhecimento, escores, dentre outros dados estatísticos.

Por vezes, o seu uso pode ser enviesado. Ao considerar que um artigo (um autor) é de qualidade excelente porque o artigo está publicado numa revista de fator de impacto elevado, esta pode ser uma avaliação errônea, visto que o fator de impacto

[12] Subverbete "Índices bibliométricos" de autoria de Isabel Pinho.

da revista, abarca a totalidade dos artigos dessa revista para o período em causa, onde se encontram alguns artigos muito citados e outros artigos que nunca foram citados nem acessados. Normalmente, o indicador usado para avaliar o impacto da pesquisa é o fator de impacto, fornecido pelo JCR.

1.9.10 Scielo e avaliação

A Scientific Electronic Library Online (Scielo[13]) foi criada em 1997, no Brasil, por seis agências de pesquisa, incluindo a USP, CNPq e Fapesp, com a proposta baseada em três medidas principais: (1) indexar revistas de acordo com critérios seletivos, semelhantes aos padrões; (2) oferecer acesso on-line gratuito aos textos completos dos artigos publicados (esta atitude é anterior ao termo Acesso Aberto, que foi inventado muito mais tarde, e antes do movimento do mesmo nome); e (3) avaliação de desempenho com base no número de downloads de artigos e citações recebidas. Scielo é um modelo de publicação eletrônica cooperativa de artigos científicos e periódicos na internet, com o objetivo de garantir visibilidade e acesso universal à literatura científica. As coleções Scielo destinam-se a indexar e publicar os melhores periódicos dos países mais produtivos em pesquisa da América Latina e do Caribe, além de Portugal, Espanha e África do Sul.

1.9.11 Instrumentos de avaliação

São dispositivos para coleta de informações que vão subsidiar as avaliações com objetivos, finalidades e alcances variados. Na Educação Superior os instrumentos de uso comum tanto na avaliação de governo, de ordem profissional quanto na avaliação da aprendizagem em sala de aula são as provas e testes (LEITE, 2006).

1.10 Avaliação e impactos. Efeito, efetividade e eficácia da avaliação. Relevância social

Espera-se que avaliações produzam resultados, efeitos ou mudanças, diretamente relacionadas a sua efetividade e eficácia como um processo educativo. A *Efetividade social da avaliação, a relevância social da avaliação*: refere a medida da capacidade que

[13] Disponível em: http://www.scielo.org/. Acesso em: 02 abr. 2020

possui a ação, programa, projeto, para operar transformações nas práticas dos atores e atender as necessidades das populações em situação real; é o impacto das ações medido pelos efeitos e/ ou resultados das mesmas sobre uma dada realidade social.

A *eficácia da avaliação* refere-se à avaliação ou medida que atinge os fins, metas e/ ou objetivos para a qual foi planejada; é a medida do grau de atingimento das metas e objetivos visados para uma determinada ação ou projeto, atividade, programa em situação ideal concretizada com a melhor qualidade possível, verificada através da supervisão, monitoramento e acompanhamento de todos os momentos de realização das ações.

A *eficiência da avaliação* é a medida da melhor relação entre os resultados obtidos em uma atividade ou ação e os recursos empregados. Concretiza-se na consecução dos objetivos e metas com a maior economia de tempo e recursos em situação real e estabelece a relação custo-benefício de uma determinada ação, programa, atividade, projeto ou plano de educação (LEITE, 2006).

Quanto aos *Impactos* espera-se que possam ser percebidos de imediato. Porém, com frequência, exigem médio e longo prazo para mostrar resultados de avaliação. Eles serão dependentes da formulação das estratégias de eficiência e eficácia.

Espera-se que sejam atingidas mudanças após a aplicação de uma política pública, a execução de um programa ou o resultado de um novo programa de introdução de inovação para aprendizagem dos estudantes. Nem sempre esta relação é de causa e efeito. Cabe ao programa avaliativo caracterizar os acontecimentos, as transformações e as mudanças deles decorrentes.

Ou seja, os resultados das avaliações podem caracterizar e medir os impactos de formas que a sociedade se beneficie de tais processos. Para Hollister, Kemper e Wooldridge (1995, p. 202),

> A avaliação do impacto pergunta se o programa é, no geral, um êxito ou um fracasso e resulta tipicamente quantitativa por seu enfoque. Em contraste, a análise de processo, se pergunta como funciona o programa, insistindo em identificar modos de melhorar as operações e o desenho do programa e resulta tipicamente qualitativa por seu enfoque.

A avaliação de impactos tem sido correntemente empregada na avaliação da pesquisa e do pesquisador. Nesta especificidade empregam-se indicadores para medir o número de leitores que leem os periódicos e os artigos e textos decorrentes das pesquisas. As casas publicadoras empregam índices e indicadores conhecidos da ciência bibliométrica.

Nessa circunstância, temos a proliferação de ferramentas digitais manejadas por populares empresas do mercado como Google Scholar, Research Gate, Academia e mesmo os likes do Facebook que atestam o impacto das publicações. Também se pode considerar como impacto a medida desses acessos à literatura especializada.

1.11 Avaliação e acreditação

Associada aos princípios e referenciais da avaliação institucional encontram-se os processos de acreditação das instituições de Educação Superior. Acreditar uma instituição significa avaliá-la para dizer que ela atende aos padrões mínimos definidos como válidos, que ela realiza o que promete, entrega os produtos esperados pela sociedade. À agência acreditadora compete dar fé do cumprimento da missão da instituição perante a sociedade. À instituição compete apresentar seu relatório de autoavaliação.

No Brasil, os processos acreditadores são realizados pelo Estado e recebem a denominação de Reconhecimento de cursos e Credenciamento de IES (ver Eixo 2). Em todos os países conhecidos a acreditação é realizada por agências independentes. A elas cabe dar fé, avaliar para confirmar a qualidade e o bom funcionamento de uma instituição, conferir uma graduação aos resultados. Nos EUA a acreditação se considera como um processo de autorrevisão e revisão por pares para melhoria da qualidade acadêmica e para prestação de contas pública. O processo de revisão de qualidade ocorre periodicamente, de 3 a 10 anos, e inclui, além do autoestudo, de acordo com os padrões e indicadores de uma agência acreditadora, uma revisão por pares. O processo compreende uma avaliação decisória ou julgamento sobre acreditar, acreditar mediante condições ou não acreditar/credenciar uma instituição ou programa. Verhine e Freitas (2012, p. 18) mostram que

> As universidades (norte-americanas) ao se associarem regionalmente, contratam a realização das avaliações institucionais por um *Accreditation Board* por elas criado e mantido. A principal missão desse processo, que é voluntário, é promover as melhorias de acordo com metas previamente estabelecidas pelas próprias instituições. Os processos seguem alguns passos comuns a todas as agências: autoavaliação realizada por cada instituição conforme seus próprios objetivos; avaliação externa por pares universitários; resposta da instituição ao relatório da comissão externa. Com base nesses documentos, a agência concede, renova ou nega a

> *accreditation*. Essas agências adotam princípios claros de avaliação formativa (*Improvement oriented)* e de avaliação somativa (*Accountability oriented*). Elas sugerem condutas de aprimoramento, possibilitam ajustes e correções, indicam mudanças no próprio planejamento.

A pontuação graduada de uma agência acreditadora pode servir a *rankings* oficiais e não oficiais. As instituições podem ser desacreditadas ou reprovadas nas avaliações devendo, no caso, retirar-se do mercado.

> Os procedimentos e características mais comumente utilizados nos *processos de acreditação* já constituem uma cultura bem consolidada, com diferenças de ênfases e graus de um país a outro. Em geral, um processo de acreditação parte da autoavaliação (ou avaliação interna também denominado autoestudo), que fornece reflexões e informações que objetivam o melhoramento pedagógico, acadêmico e institucional e servem de base para as etapas seguintes. Preconiza-se que esse processo tenha um caráter permanente e participativo, isto é, mobilizar amplamente os corpos docente, discente e administrativo. A autoavaliação pode ter um sentido eminentemente de conhecimento e melhora pedagógica e administrativa da instituição e dos cursos e, então, seguir uma metodologia concebida pelos atores internos. Entretanto, quando orientada para a acreditação, respeitada alguma margem de autonomia, ela deve seguir os critérios e procedimentos prescritos pelas agências acreditadoras, a quem é necessário submeter um documento explicitando aspectos importantes do funcionamento, processos, recursos humanos e materiais e resultados (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 15).

1.11.1 Acreditação Arcu-Sul

Em estudo de Miorando (2014) foi destacado o caráter regional-internacional do Arcu-Sul. Em sua contribuição, refere que a acreditação internacional pelo Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do Mercosul (Arcu-Sul)[14]

---

[14] Bernardo Sfredo Miorando, autor do subverbete *"Acreditação Arcu-Sul"*, é doutor em Educação pela Ufrgs, com estágio doutoral no Finnish Institute for Educational Research da University of Jyväskylä. Membro do InovAval/CNPq – Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade. CV: <http://lattes.cnpq.br/9566796576623005>. ID: <https://orcid.org/0000-0002-7556-1684>.

se desempenha como um mecanismo de reconhecimento da qualidade de cursos de graduação no âmbito do Setor Educacional do Mercado Comum do Sul (Mercosul).

Ela se instaura após a experiência do Mecanismo Experimental de Acreditação de Carreiras para o Reconhecimento de Títulos de Grau Universitário nos Países do Mercosul (Mexa). O processo está fundado sobre o "Acordo sobre a criação e a implementação de um sistema de credenciamento de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no Mercosul e Estados associados", aprovado pelo Mercosul em 2008, tendo como países signatários Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. Dez anos depois, em 2018, Colômbia, Equador e Venezuela também já haviam tomado parte nas atividades do Sistema. O Arcu-Sul acredita cursos de graduação nas áreas de Agronomia, Arquitetura, Enfermagem, Engenharia, Medicina, Odontologia e Veterinária.

Para que ela seja concedida, procede-se uma avaliação que considera quatro dimensões: contexto institucional, organização didático-pedagógica, pessoas e infraestrutura. A avaliação conta com uma face interna e outra externa.

Internamente, as instituições candidatas à acreditação devem elaborar relatórios de autoavaliação, envolvendo a revisão da documentação do curso e a produção de diagnósticos a partir da autorreflexão institucional com os diferentes segmentos que compõem a comunidade acadêmica. Externamente, esses relatórios são analisados por comissões de pares avaliadores, que também procedem visitar as instituições, dialogando com os públicos envolvidos e inspecionando instalações, documentos e processos.

Os procedimentos são coordenados pela Rede de Agências Nacionais de Acreditação (Rana), a quem cabe conduzir os processos necessários ao funcionamento do Sistema Arcu-Sul, em adstrição aos organismos responsáveis pela acreditação, credenciamento ou reconhecimento de instituições e cursos nos países participantes. Cursos cuja qualidade seja reconhecida pelo Sistema Arcu-Sul são certificados por um prazo de seis anos. Estudantes dos cursos acreditados podem se candidatar a mobilidade acadêmica de um semestre em cursos acreditados em outros países por meio do Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (Marca).

2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: POLÍTICAS E SISTEMA DE AVALIAÇÃO

A política de avaliação da Educação Superior no Brasil está legislada pela Lei Sinaes (Lei 10.861/2004). Esta legislação permite a coexistência de dois mecanismos distintos, um para a graduação e outro para a pós-graduação.

Cursos e carreiras são autorizados e reconhecidos, estudantes são submetidos a exames nacionais gerais e instituições são credenciadas, recredenciadas e descredenciadas em um complexo sistema de avaliação. A tramitação dos processos de regulação, avaliação e supervisão da Educação Superior do sistema se fazem em meio eletrônico, pelo sistema e-MEC (Portaria Normativa nº 040/2007, revisada em 2010/, Decreto nº 9.235/2017 e Portaria Normativa nº 19/2017).

O sistema abrange a avaliação de Faculdades, Centros Universitários (IES com um terço de mestres ou doutores e um quinto do corpo docente em tempo integral), Universidades (IES com autonomia e pelo menos um terço de mestres ou doutores e um terço do corpo docente em tempo integral), Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IES semelhante a universidades tecnológicas) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (IES semelhante ao Centro Universitário).

O sistema de avaliação abrange cursos de Graduação (cursos superiores que conferem graus de Bacharelado, Licenciatura ou Tecnologia), cursos de pós-graduação *lato sensu* (Especialização, Residência Médica, Residência Multiprofissional em Saúde), cursos de Pós-graduação *stricto sensu* (programas de mestrado e doutorado acadêmico ou profissional), presenciais e educação a distância (EAD). Os cursos EAD são considerados no Sinaes, mas não participam efetivamente pois envolvem elementos de avaliação em outra dinâmica.

A avaliação da *graduação* se inicia na década de 1990. Inicialmente, as comunidades acadêmicas instituem um Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), em 1993, com objetivos de autoconhecimento e melhoria da qualidade.

Esse programa vem a receber apoio do Estado que posteriormente retira o suporte e instaura, em 1995, o Exame Nacional de Cursos (ENC), que se constitui de uma prova aplicada aos estudantes concluintes dos cursos para, conforme a nota obtida, autorizar ou não seu funcionamento. Esse sistema se esgota e, em 2004, é criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Assim, os cursos obtêm uma autorização inicial para funcionamento, para serem então reconhecidos e pleitearem a renovação de seu reconhecimento a cada três anos.

Para o reconhecimento inicial, comissões de avaliação visitam o curso em sua sede. Igualmente, as instituições de Educação Superior devem obter um credenciamento institucional, que deve ser renovado a cada cinco ou dez anos dependendo da organização acadêmica de cada IES. O Sinaes mantém uma prova trienal, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), mas incorpora na avaliação dos cursos dez dimensões institucionais: missão e plano de desenvolvimento institucional; política para ensino, pesquisa, pós-graduação, extensão; responsabilidade social; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal; organização e gestão; infraestrutura física; planejamento e avaliação; políticas de atendimento aos estudantes; e sustentabilidade financeira. Estas dimensões foram reorganizadas em cinco eixos: E1 - Planejamento e Avaliação Institucional, E2 - Desenvolvimento Institucional, E3 - Políticas Acadêmicas, E4 - Políticas de Gestão e, E5 - Infraestrutura. Estes Eixos possuem pesos diferentes para credenciamento e recredenciamento de IES.

De acordo com a avaliação do Sinaes, os cursos recebem notas em uma escala de 1 a 5. Caso o curso seja avaliado com nota inferior a 3, fica em supervisão e, caso seja ofertado por instituições privadas, é impedido de acessar linhas públicas de financiamento. De acordo com a Lei do Sinaes, as instituições também devem manter Comissões Próprias de Avaliação que devem impulsionar os processos internos de autoavaliação e acompanhamento das avaliações realizadas na IES.

O ensino de pós-graduação *stricto sensu* (cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado) é avaliado pela Coordenação para o Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes) desde 1976, no marco do primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979). Os procedimentos avaliativos foram alterados ao longo das décadas, mas, não obstante o crescimento e a complexificação do sistema nacional de pós-graduação, o formato atual de avaliação segue uma formulação definida ainda em 1998.

O Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES), órgão deliberativo da Capes, estabelece critérios comuns que os Comitês de Área (atualmente em número de 48) aplicam para avaliar os programas de pós-graduação. Os Comitês de Áreas se compõem de docentes de programas de pós-graduação, caracterizando uma avaliação por pares. O julgamento se dá com base nos dados informados pelos programas em um sistema de informação unificado, a Plataforma Sucupira, com relação aos itens: proposta do programa, linhas de pesquisa, disciplinas, corpo docente (formação, vinculação, atuação), produção científica, produção técnica, produção artística, teses e dissertações. Os programas recebem notas que vão de 1 a 7, sendo 3 a nota mínima

para se manter em funcionamento e 6 e 7 as notas consideradas de excelência sendo que estas são aplicadas somente para Programas que possuem doutorado.

Neste sentido, os Programas que oferecem mestrados acadêmicos e ou profissionais são valorados com a nota máxima de 5. A avaliação tem assim uma função que age em dois momentos. Inicialmente, a partir da análise das propostas de cursos, determina quais os cursos que são recomendados para iniciarem suas atividades. Em seguida, a cada quatro anos, dispõe sobre quais os cursos que são reconhecidos e qual o grau de qualidade que é atribuído a cada um. A avaliação tem ainda função distributiva: conforme a nota obtida pelo programa, o governo federal, via Capes, destina recursos para auxílio à pesquisa e à gestão e bolsas de estudo.

2.1 Avaliação da graduação – Sinaes

2.1.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

É responsável pela avaliação da graduação (presencial e a distância) oferecida pelas Instituições de Educação Superior (IES) que compreendem o sistema federal de Educação Superior (IES públicas federais e privadas). O Sinaes foi implementado pela Lei nº 10.861, de 15 de abril de 2004 (SINAES, 2004), e é composto por três grandes pilares: avaliação institucional compreendendo a autoavaliação e a avaliação externa; avaliação dos cursos de graduação desenvolvida por visitas *in loco* realizadas por pares e; avaliação dos estudantes realizado pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes I (Enade).

Este sistema tem por principal finalidade desenvolver a melhoria da qualidade da Educação Superior do país e promover o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES.

2.1.2 Autoavaliação institucional Sinaes (avaliação interna)

Constitui o segundo pilar do Sinaes em conjunto com a avaliação externa constituindo a avaliação institucional do sistema. É um processo desenvolvido no interior da Instituição de Educação Superior sob coordenação das CPA e que tem como principal objetivo proporcionar seu autoconhecimento e envolver todos os sujeitos da IES (docentes, discentes e técnico-administrativos). É um processo de autoanálise

realizado pela comunidade envolvida, destacando pontos fortes e pontos fracos de suas realizações com vistas à melhoria da qualidade do seu fazer institucional, com vistas à superação de fragilidades e dificuldades diagnosticadas.

2.1.3 Avaliação externa Sinaes

Caracteriza-se como parte do sistema Sinaes, articulada à autoavaliação, com o objetivo de propor soluções para a melhoria da qualidade da Instituição de Ensino Superior. Uma comissão de peritos pares visita à IES e desenvolve uma dinâmica que consiste em conhecer todos os documentos da IES referentes à avaliação. Ocorre anteriormente à visita ou *in loco,* realização de entrevistas e reuniões coletivas com docentes, discentes e dirigentes e, o preenchimento do relatório.

No Sinaes a avaliação externa, realizada segundo uma concepção formativa, se diferencia dos necessários procedimentos de credenciamento das IES, ainda que seus resultados sejam relevantes em processos regulatórios. A justificativa para essa condição alicerça-se na natureza da avaliação formativa que deve privilegiar a condição diagnóstica e reflexiva, identificando aspectos, procedimentos e processos que podem e/ou devem ser aperfeiçoados na instituição, assim como seus pontos de excelência acadêmica.

Neste sentido, ela produz recomendações, gera proposições e projetos de ação, apresenta alterações a serem feitas nos programas desenvolvidos, indica onde e como as metas e os objetivos dos diversos atores e unidades da instituição podem ser revertidos em aspectos alinhados à sua missão, potencializando os recursos existentes. A avaliação externa pode ter o objetivo de legitimar a avaliação interna e de evitar a autobenevolência e/ou a crítica excessiva por parte dos sujeitos envolvidos.

Sua função pode ser fornecer dados objetivos e confiáveis para a efetividade de políticas governamentais de regulação do sistema e fornecer informações para as escolhas dos usuários. Nesse caso, ela atua como controle e seleção e/ou supervisão e, para tanto, necessita de uma informação ampla e facilmente entendida pela população. O processo de avaliação institucional possibilita o credenciamento, recredeciamento e o descredenciamento das IES pelo sistema Sinaes.

2.1.4 Credenciamento de IES

Ato formal e legal de reconhecimento de uma instituição de Educação Superior no país. O Decreto 5773 de 2006 reorganizou o Sistema Federal de Ensino Superior

dispondo sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e de cursos superiores de graduação e sequenciais.

O Decreto estabeleceu que o primeiro credenciamento de Faculdades tem o prazo máximo de três anos e de cinco anos para centro universitários. Todas as Instituições de Ensino Superior devem solicitar o credenciamento apresentando o seu PDI e atendendo as exigências documentais, após trâmites do processo avaliativo é enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para posterior assinatura do Ministro da Educação. Especificamente ao que se refere aos Centros Universitários, o Decreto nº 5.786 de 2006 estabelece as exigências mínimas e suas prerrogativas. A Portaria Normativa nº 40/2007, republicada em 2010, dentre outros itens, traz elementos norteadores sobre credenciamento de IES.

Em 15 de dezembro 2017, foi promulgado o Decreto nº 9.235 que veio a substituir os Decretos nº 5.773/2006 e 5.786/2006 mantendo exigências já existentes e incluindo outras. Para ser recredenciada como Centro Universitário, a IES deverá ter 1/5 do corpo docente contratado em tempo integral; 1/3 com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, 8 (oito) cursos de graduação reconhecidos e com conceito satisfatório na escala do Sinaes; ter programas de extensão e iniciação científica; possuir o CI igual ou maior que 4 e, ainda, não ter sido penalizada nos últimos dois anos com processo administrativo de supervisão.

Para ser recredenciado como Universidade a IES deverá ter 1/3 do corpo docente contratado em tempo integral; 1/3 com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; 60% dos cursos de graduação reconhecidos e com conceitos satisfatórios; possuir programas de extensão e iniciação científica; possuir o CI igual ou maior que 4; oferecer 4 (quatro) cursos de mestrado e 2 (dois) de doutorado reconhecidos pelo MEC e ainda não ter sido penalizada nos últimos dois anos com processo administrativo de supervisão.

2.1.5 Recredenciamento de IES

Ato formal de revisão das credenciais de autorização de funcionamento de uma IES que ocorre em períodos que atendem ao Sinaes de acordo com a organização acadêmica. Este ato foi legislado pelo Decreto nº 5.773/2006; Decreto nº 5.786/2006. Atualmente, o Decreto nº 9.235/2017 e a Portaria Normativa nº 40/2007/2010 regem este ato formal.

2.1.6 Descredenciamento de IES

O descredenciamento de IES é regido pelas mesmas legislações de base do credenciamento e fazem parte das normas de supervisão do sistema de Educação Superior. Pelo sistema Sinaes (2004), o descredenciamento de uma IES pode ocorrer resultando de pedido da instituição ou de decisão definitiva do MEC.

Foram previstas em lei as sanções para deficiências ou irregularidades que implicariam em: suspensão do reconhecimento, desativação de cursos superiores, suspensão temporária de prerrogativas de autonomia de universidades e centros universitários. Um baixo e continuado desempenho nas avaliações oficiais, por exemplo, poderá caracterizar as deficiências e a aplicação das punições citadas as quais não têm ocorrido. A reprovação de um curso por três anos consecutivos nas avaliações oficiais, por exemplo, caracteriza desempenho insuficiente e leva à suspensão de seu reconhecimento. Saneadas as deficiências, um curso poderá solicitar novo reconhecimento.

A intervenção nas instituições e/ou seu descredenciamento é estudada caso a caso, explicitada a sua amplitude, com prazo de execução pelo MEC. É ouvida a Câmara de Educação Superior (CES) com o acompanhamento do dirigente *pro tempore*. No caso de desativação de uma IES, ou seu descredenciamento, a entidade mantenedora deverá resguardar os direitos dos alunos, dos docentes e técnicos.

Aos alunos serão assegurados: a convalidação de estudos e o registro de diploma se estivessem em período de conclusão de curso. Nesse caso, o MEC teria o papel de garantir as medidas que resguardam os direitos dos alunos.

2.1.7 Avaliação docente

Compõe a avaliação interna/externa da Instituição e refere-se à avaliação do desempenho dos docentes de uma forma ampla. Caracteriza-se como um processo avaliativo que vem sendo desenvolvido pelas IES brasileiras desde antes da implantação do Sinaes em 2004. Em muitas IES foi a única avaliação que era realizada obtendo-se um retorno dos discentes em relação ao desenvolvimento do processo pedagógico desenvolvido.

2.1.8 Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG)

Um dos pilares que compõe o Sinaes. Tem o objetivo de proporcionar uma avaliação de cada curso de graduação de uma IES para fins de autorização, reconhe-

cimento ou renovação de reconhecimento. A ACG utiliza-se da análise das seguintes dimensões: (a) organização didático-pedagógica**;** (b) corpo docente e tutorial; (c) infraestrutura, envolvendo a biblioteca. A ACG pode ser considerada como um instrumento de coleta de dados e informações para subsidiar a Avaliação Externa, componente da Avaliação Institucional do Sinaes.

2.1.9 Autorização de cursos de graduação

É o ato que permite a uma IES ofertar um curso novo, autorizando o ingresso de alunos e a realização de processo seletivo. A licença é necessária somente para as Instituições de Educação Superior que não possuem autonomia para criar cursos novos de graduação.

É uma ação própria da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (Seres/MEC). Implica em uma verificação da instituição, antes do início de funcionamento do curso. Apresenta um cuidado especial quando oferece a autorização de cursos considerados de risco social, prerrogativa do estado, como Medicina, Psicologia, Odontologia, Enfermagem e Direito. Suas autorizações de funcionamento dependem de manifestação prévia dos respectivos Conselhos mesmo para universidades e centros universitários.

Em relação aos demais cursos as universidades e centro universitários são autônomos por lei, e, neste sentido, a criação de um novo curso, sua autorização de funcionamento é objeto de um processo interno que habilita ao primeiro processo seletivo. A diplomação, no entanto, só ocorrerá quando o curso for reconhecido pelo MEC.

No entanto, a partir da implantação de indicadores de qualidade como o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC), além da nota do Enade, as Instituições de Ensino Superior que, a princípio, não têm autonomia e possuírem conceitos positivos nestes indicadores, podem ofertar novos cursos sem a prévia autorização do Ministério.

2.1.10 Reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação

Série de procedimentos acreditadores levados a efeito pelo MEC para regular a continuação do funcionamento de cursos autorizados buscando manter a qualidade a partir dos preceitos do Sinaes. Este processo ocorre com a presença de avaliadores encaminhados pelo Inep após a Instituição ter preenchido o formulário via sistema

e-MEC e ter disponibilizado as informações e documentos necessários para a realização da visita *in loco*. Após a visita, é emitido um relatório que, depois de decorridos os prazos vigentes de recurso de ambas as partes, este relatório é divulgado para a IES com a devida nota que deve atender a escala do Sinaes. Esta nota permite que o curso seja reconhecido ou renovado seu reconhecimento.

2.1.11 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)

Constitui o terceiro pilar do Sinaes. Sua proposta tem como base dar ênfase aos conhecimentos que compõem o perfil profissional, articulando teoria e prática; focar a avaliação nas habilidades, saberes e competências fundamentais para além dos conteúdos programáticos previstos nos currículos, sempre considerando as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação e o desenvolvimento do processo pedagógico. A sua aplicação ocorre todo ano, no entanto, cada área participa da avaliação a cada três anos.

Este procedimento avaliativo iniciou em 2004, no ano da implantação do Sinaes. De 2004 até 2010 era aplicada uma mesma prova para os alunos do final do primeiro ano (aqueles que já tinham cursado cerca de um ano do curso) e do último ano (aqueles que tinham no mínimo 80% da carga horária mínima do currículo concluída ou com perspectiva de finalizar até data limite estabelecida pelo Ministério da Educação). A partir de 2011, os estudantes ingressantes que fizeram o Enem em 2009 e 2010, são somente inscritos, mas não precisam fazer a prova. Os estudantes considerados concluintes realizam a prova. A prova é composta por duas partes sendo a primeira chamada de *componente comum* e consiste nas mesmas questões para todos os cursos buscando avaliar aquisições de competências gerais e a segunda parte é chamada de *componente específico* e suas questões buscam contemplar a especificidade de cada curso no domínio das competências.

Além disso, um questionário é aplicado com a finalidade de complementar as informações sobre as condições de ensino que cada IES oferece no desenvolvimento dos cursos de graduação, além de obter informações socioeconômicas dos estudantes. Também é feito um questionário onde o estudante pode manifestar sua percepção sobre a prova. O Enade é considerado como componente curricular obrigatório dos cursos e, em sendo assim, o aluno deve comprovar a sua realização ou a sua dispensa para ter direito ao seu diploma.

2.1.12 Indicadores de avaliação Sinaes

Evidenciam um atributo, qualidade ou característica própria de objetos a serem medidos. Aquilo que indica, mostra e diz onde se encontra o aspecto avaliado. O Sinaes entende que o indicador representa algum aspecto ou característica da realidade da Educação Superior que será avaliada. Expressa algum aspecto a ser observado, medido, qualificado e analisado.

Especifica *indicadores imprescindíveis*, condições obrigatórias para o acesso e a permanência na IES e no sistema de Educação Superior, e *indicadores opcionais* ou que não se aplicam à situação da instituição em processo de avaliação externa.

Como consequência das análises dos diversos indicadores existentes nos processos avaliativos, são calculados os seguintes indicadores institucionais: Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC) (POLIDORI, 2009).

2.1.13 Conceito Preliminar de Curso (CPC)

É um indicador preliminar da situação dos cursos de graduação. Ele consubstancia diferentes variáveis que traduzem resultados da avaliação de desempenho de estudantes, Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), infraestrutura e instalações, recursos didático-pedagógico e corpo docente.

O conceito preliminar se constitui elemento de referência nos processos de avaliação para subsidiar a renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, cuja base legal é composta pela Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007/2010 e pela Nota Técnica de 04 de agosto de 2008 do INEP/MEC.

2.1.14 Índice Geral de Cursos (IGC)

É uma média ponderada dos conceitos dos cursos de graduação e pós-graduação da instituição. Para ponderar os conceitos, utiliza-se a distribuição dos alunos da IES entre os diferentes níveis de ensino: graduação, mestrado e doutorado.

O IGC é utilizado, entre outros elementos e instrumentos, como referencial orientador das comissões de avaliação institucional. O conceito da graduação é calculado com base nos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC) e, o da pós-graduação, a partir de uma conversão dos conceitos fixados pela Capes [nas instituições sem cursos ou programas

de pós-graduação avaliados pela Capes, o IGC é simplesmente a média ponderada dos cursos de graduação] Nota Técnica Cálculo do Índice Geral de Cursos/2008/INEP/MEC.

2.1.15 Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)

É o órgão responsável pela coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituído pela Lei nº 10.861, de 15 de abril de 2004. Ele procura dinamizar e articular as diversas ações de avaliação desenvolvidas pelas IES que compõem o sistema federal de Educação Superior (IES Públicas Federais e Privadas) na proposta de atender ao Sinaes e colaborar no subsídio de formação de políticas educacionais para o país. Como complementação, possui também a atribuição de articular com os sistemas estaduais de Educação Superior visando estabelecer critérios e ações comuns de supervisão e avaliação da Educação Superior.

2.1.16 Comissão Própria de Avaliação (CPA)

É a comissão que deve ser instalada nas Instituições de Ensino Superior (pública ou privada) por meio de ato do dirigente máximo ou por previsão do Estatuto ou do Regimento. Nesta Comissão deve ser assegurada a participação de segmentos da comunidade universitária e segmentos de representação da sociedade civil organizada.

A legislação vigente veda a composição da CPA que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos sobre outros. Tem como função coordenar os processos internos de avaliação da IES; sistematizar e prestar informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão responsável pela operacionalização do Sinaes.

2.1.17 Censo da Educação Superior

Coleta de dados definidos e mensurados pelo MEC a cada ano sobre o sistema de Educação Superior no País, incluindo cursos de graduação, presenciais e a distância. A sua finalidade é fazer uma radiografia desse nível educacional, de alunos, cursos, universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, escolas, institutos e centros de educação tecnológica. Seus números são utilizados para subsidiar a composição dos indicadores de qualidade que compõem o Sinaes.

2.1.18 Metavaliação

Caracteriza-se como a avaliação da avaliação, realizada com reflexão sobre todo o processo até um dado momento desenvolvido e a ligação do já foi realizado com o que deve ser empreendido no futuro, aproveitando a crítica e as experiências vivenciadas. Isso confronta as avaliações praticadas na esfera interna, por meio dos agentes da instituição, com as avaliações realizadas por membros externos. Esta fase compreende uma das etapas do Sinaes.

2.1.19 Protocolo de compromisso Sinaes

Quando a Instituição de Ensino Superior apresentar resultados insatisfatórios nas avaliações do Sinaes, este protocolo deve ser firmado entre a IES e o MEC e, se ocorrer o descumprimento de parte ou de todo o protocolo, a ela é passível de sofrer alguma sanção. As possíveis penalidades são: suspensão temporária de abertura de processo seletivo de cursos de graduação; cassação da autorização de funcionamento da instituição ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos e; advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de Educação Superior.

2.1.20 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

Autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, criada no ano de 1937, e possui como missão subsidiar a formulação de políticas educacionais com o intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. A partir da instalação do Sinaes em 2004, o Instituto ficou responsável pela operacionalização do desenvolvimento do Sistema avaliativo.

É responsável por capacitar os avaliadores que realizam as diversas avaliações de cursos e institucional, organiza, acompanha e finaliza o processo avaliativo das IES e cursos, encaminhando as informações para a Secretaria responsável pelo processo de regulamentação, a Seres. Todo o processo é realizado por intermédio do sistema eletrônico *e-MEC*.

2.1.21 Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres)

Foi criada no ano de 2011, agrupando as atividades que eram desenvolvidas pela Sesu, Setec e Seed. Está vinculada ao Ministério da Educação e é responsável pela regulação e supervisão de IES, públicas e privadas, dos cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnólogos) e da pós-graduação *lato sensu*, presencial e a distância.

Em relação ao Sinaes, desenvolve atividade de análise das informações advindas do sistema *e-MEC* e das avaliações realizadas sob a coordenação do Inep para emitir os atos autorizativos referentes às IES e aos cursos.

2.1.22 Conselho Nacional da Educação – Câmara da Educação Superior (CNE/CES)

Órgão colegiado pertencente ao Ministério da Educação e foi criado no ano de 1995 (Primeiro Conselho Superior foi criado em 1911, depois ocorreram mudanças nos anos de 1925, 1931, 1961 e 1971) com o objetivo de participar da formulação da Política Nacional de Educação e ainda, desenvolver ações normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação no que se refere ao desenvolvimento da educação brasileira. O CNE é dividido em Câmaras da Educação Básica e da Educação Superior e, ainda, possui um Conselho Pleno.

A Câmara da Educação Superior emite pareceres sobre os processos avaliativos referentes aos cursos de Direito, Medicina, Psicologia e Odontologia e delibera sobre o credenciamento de IES que pretendem administrar cursos na área jurídica e da saúde. Ainda, define sobre o credenciamento de Universidades e Centros Universitários. Evidencia-se que os pareceres emitidos são de cunho privativo e autônomo sobre as decisões emitidas pelo Conselho.

2.1.23 Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

Foi criado em 1998 com a principal função de avaliar a qualidade do ensino médio no país. No entanto, ao longo dos anos e, em especial, a partir da instalação do Programa Universidade para Todos (Prouni), passou a ser uma forma de ingresso na Educação Superior.

A proposta é de que ele seja a única forma de ingresso nas Universidades Públicas. A prova é realizada anualmente e busca relacionar a atualidade, se utilizando dos fatos cotidianos e os diversos conteúdos trabalhados no ensino médio e divididos

em quatro áreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e Matemática. O exame ainda é composto por uma prova de redação. A forma de ingresso ocorre por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) que permite que o estudante se cadastre e busque por cursos e instituições de ensino caracterizando-o como um processo democrático de ingresso.

Em relação ao Sinaes, as informações advindas do Enem têm subsidiado a construção do indicador "Conceito Preliminar de Curso" (CPC) referente aos estudantes considerados ingressantes na Educação Superior. Este processo passou a ser utilizado a partir do momento em que para os estudantes ingressantes somente é obrigatório inscrever-se no Enade não sendo preciso realizar a prova.

2.2 Avaliação da pós-graduação

2.2.1 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Iniciou suas atividades em 1951, como uma Coordenação do MEC. Desenvolveu suas práticas de avaliação da pós-graduação a partir dos anos 1970, através de um sistema que caracterizava o desempenho de cursos de mestrado e doutorado em separado.

As avaliações, cujos critérios eram estabelecidos por pares indicados pela comunidade, tinham periodicidade anual e depois, bianual. Sendo de conhecimento dos cursos, os critérios alcançados permitiam obter uma classificação pontuada por conceitos A, B, C, D e E, hierarquizada do melhor ao pior desempenho.

A experiência consolidou-se ao longo dos anos, sempre em diálogo com as IES. Em 1980 iniciaram-se as visitas de pares aos programas de pós-graduação. Em 1982, os resultados das avaliações deixaram de ser reservados, sendo divulgados individualmente. Em 1984 os cursos adquiriram o direito de solicitar reconsideração de suas avaliações em caso de se julgarem prejudicados pelo conceito obtido. Em 1985 os conceitos foram divulgados para todos os cursos, e não apenas para aqueles que haviam sido avaliados. Em 1988 a ajuda da informática permitiu que a avaliação fosse, em parte, realizada por meio eletrônico. Em 1992 as comissões de pares acadêmicos passaram a receber amplo material de apoio, incluídos indicadores quantitativos e qualitativos, para realizar a avaliação externa, com visitas *in loco*; em 1994 as avaliações passaram a ser efetuadas em duas etapas. Em 1998, o sistema foi modificado, tendo em vista a

estabilidade exigida – 79% dos cursos de mestrado e 90% dos cursos de doutorado atingiram a classificação A ou B. Após esta modificação, os procedimentos de avaliação incluíram novos e mais ajustados critérios de aferição da qualidade dos programas de pós-graduação e que vem sendo revistos e analisados ao longo de seu processo.

2.2.2 Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)

O formato avaliativo modelo Capes foi construído ao longo dos anos, com consultas à comunidade acadêmica, efetivado com o concurso de pares acadêmicos e tem se mantido como política do MEC. Inclui diagnósticos quali-quantitativos tendo como base as características próprias de cada programa.

A produtividade do sistema é aferida centralmente sobre o corpo docente permanente do programa em avaliação. A inter-relação entre a proposta do programa, corpo docente, corpo discente, atividades de pesquisa, atividades de formação, produção intelectual, teses e dissertações, constituem os principais quesitos de avaliação.

Os procedimentos básicos para a avaliação incluem análises de comissão de pares e visitas dos pares aos locais dos programas, quando necessário. Para composição da qualificação final de cada programa existem quatro momentos: 1º - análise pelas Comissões de Área do conjunto de programas de pós-graduação do país com enquadramento de 1 a 5; 2º - análise dos programas 5, submetendo-os aos referenciais de excelência 5 a 7, considerando o seu desempenho diferenciado e compatível com similar internacional; competitividade com programas similares internacionais; demonstração de liderança na comunidade científica; 3º - apreciação dos resultados pelo Conselho Técnico Científico da CAPES, de cada área e grande área do conhecimento, com homologação dos resultados finais; 4º - divulgação de resultados finais. Cada área do conhecimento elabora suas orientações próprias de avaliação traçadas por sua comunidade científica.

Atualmente, compreende os Programas e Cursos de Pós-Graduação *stricto-sensu* (mestrados e doutorados) e se organiza em duas etapas, entrada e permanência no sistema.

2.2.3 Avaliação – entrada APCN

De acordo com a legislação vigente, Portaria nº 182, de 14 de agosto de 2018, que dispõe sobre processos avaliativos das propostas de cursos novos e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em funcionamento, para ter validade nacional, os diplomas

de mestrado (acadêmico e profissional) e de doutorado, devem ser reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação/MEC com base na avaliação realizada pela Capes.

As propostas devem ser submetidas à Capes, via Plataforma Sucupira, que são analisadas pelas comissões de área (49), que emitem parecer e nota para cada proposta e após, o Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES) faz a sua análise e apresentam pareceres conclusivos recomendando ou não os cursos propostos que são encaminhados ao Conselho Nacional da Educação (CNE/MEC) para que eles sejam reconhecidos.

2.2.4 Avaliação quadrienal – permanência

Avalia o desempenho de programas de pós-graduação, cursos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado, tendo como parâmetro de análise referente pré-estabelecidos gerais e próprios a cada uma das áreas de conhecimento. Os resultados das avaliações são expressos em uma escala de pontos, de 1 a 7, sendo 5 a nota máxima para mestrados e 7 a nota máxima para doutorados, compondo o conceito final do programa.

O processo compreende cinco etapas iniciando pelo recebimento de dados fornecido pela Instituição na Plataforma Sucupira, após as informações são consolidadas pelo corpo técnico da Capes em seguida os dados são analisados por comissões de consultores especialistas que emitem pareceres e notas para cada programa e relatórios para o conjunto os programas por área. A etapa quatro é o momento em que ocorre uma análise pelo colegiado do Conselho Técnico Científico da Educação Superior e após este CTC-ES aprecia os pareceres e decide pela nota e continuidade no Sistema Nacional de Pós-graduação. O processo quadrienal compreende a análise das fichas de avaliação, dos relatórios de avaliação e o suporte dos documentos de área.

2.2.5 Sistema Qualis de avaliação

É o principal mecanismo pelo qual a qualidade da pesquisa e da produção intelectual é avaliada no Brasil. Para cada área de conhecimento, reúne-se uma comissão de especialistas das universidades a fim de produzir uma lista de periódicos em que os pesquisadores podem publicar. As categorias vão de A1 (qualidade mais alta) até C. Em muitos casos, o sistema é baseado no Journal Citation Reports (JCR). O Qualis faz parte do conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES na avaliação de cursos de pós-graduação.

2.2.6 Autoavaliação da pós-graduação

Tem o objetivo de implantar uma sistemática de autoanálise no âmbito dos programas de pós-graduação, que possa também ser componente relevante para a avaliação. De acordo com a Proposta aprovada pelo CTC da CAPES, o GT de Autoavaliação Capes (2018, p. 4), coordenado pelo Prof. Dr. Robert Verhine, entende que

> A autoavaliação é um processo avaliativo conceituado e autogerido pela comunidade acadêmica. A comunidade tem a titularidade da avaliação. Envolve a participação de distintos atores da academia ou externos a ela (docentes, discentes, egressos, técnicos e outros), nos níveis hierárquicos diversos, dos estratégicos aos mais operacionais. Como reporta a literatura, os resultados da autoavaliação são melhor apropriados quando são frutos do trabalho participativo. O processo interno pode ser assessorado externamente. É uma forma de avaliação que exige tempo, recursos e dedicação. O foco da autoavaliação é decidido pelos protagonistas. A reflexão sobre os resultados obtidos será central ao processo e levará em conta a correção de trajetórias e de futuros percebidos.

A proposta conclui que autoavaliação é um dos quesitos da ficha de avaliação, o qual faz parte da Proposta do Programa de Pós-Graduação.

3 AUTOAVALIAÇÃO COMO AVALIAÇÃO SOLIDÁRIA: A CONTRIBUIÇÃO DA AMÉRICA LATINA AOS ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO

3.1 Participação e protagonismo

Na América Latina e Caribe identifica-se um compromisso ideológico com a crítica contra-hegemônica. Valoriza-se a participação e o protagonismo dos sujeitos. Valoriza-se a solidariedade.

A Universidade pode ser vista como unidade que tem suficiente identidade e autonomia para assumir a titularidade de sua avaliação e, pela adesão de sua comunidade, autonomamente, decidir-se por um processo de avaliação que permita conhecer a si própria e repensar-se com vistas ao futuro de suas ações. A avaliação neste caso adota a via da autoavaliação participativa fundamentada em princípios de democracia forte.

Nos espaços de conflitos, inerentes a sociedades desiguais como as latino-americanas esta visão paradigmática, característica do século XX, está em oposição e em tensão constante, com a avaliação hegemônica, controladora e reguladora adotada pelos estados avaliadores. Dados os princípios que orientam a avaliação solidária latino-americana, esta pode ser denominada avaliação contra-hegemônica ou de responsabilidade democrática porque constitui um processo que nitidamente pretende contribuir para a formação cidadã na qual cada sujeito é responsável por si, pelo outro e pelo institucional.

Como pensar em uma instituição intercultural que seja avaliada pela norma da avaliação hegemônica, por sua receita mais conhecida aquela que traz em si mesma as normas da regulação e se guia pelo molde neoliberal?

Para a inclusão dos novos públicos nas universidades, dentro de renovados objetivos e missão institucional voltada para a interculturalidade, novas formas de avaliação são pensadas. Muitas delas vêm a ser definidas pelas próprias comunidades acadêmicas. A identidade acadêmica e os diversos níveis que podem ser objeto de análise propiciam uma reflexão e valoração que, também, convergem para formar as bases de um autêntico sistema de qualidade.

Há alguns formatos de avaliação cuja autoria e experimentação provém de pesquisadores latino-americanos. São *formatos* que favorecem a participação e o protagonismo dos sujeitos e conferem a titularidade da avaliação para as comunidades acadêmicas.

Entende-se que eles são continentes de proposições e de intenções que dão forma e delimitam uma avaliação. Os formatos são flexíveis e se caracterizam por fronteiras permeáveis que podem se estabelecer por consensos provisórios. Mesmo que a avaliação possa gerar conflitos e abrigar dissensos entre propostas, a ideologia da participação e da autonomia privilegiará os processos interativos de autoavaliações. Assim, um mesmo programa de avaliação pode conter diferentes proposições de formas a atingir distintas finalidades.

Na literatura corrente de avaliação os formatos podem ser encontrados sob a denominação de *abordagens ou enfoques de avaliação*.

A *avaliação solidária* enfeixa vários formatos que se caracterizam principalmente por serem contra hegemônicos. Algumas vertentes são bastante conhecidas, outras nem tanto. Sua principal característica está na participação das pessoas: estudantes, docentes, técnicos, gestores, comunidade interna e externa, em alguns ou em todos os momentos de avaliação.

Seu objeto é repensar a instituição para conhecê-la através de uma rigorosa aferição, planejada e executada com vistas a atingir metas ou objetivos acordados em comum. Os objetivos podem ter sido anteriormente propostos ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) ou ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Ou, poderão ser decididos pela comunidade acadêmica e ser incluídos nos PPIs e PDIs.

Vale lembrar Santos (1994), quando disse que se a universidade for avaliada à luz de objetivos que não se propôs, terá perdido *a titularidade da avaliação* mesmo que os avaliadores sejam internos a ela. Se puder negociar participativamente os objetos, os critérios e a titularidade da avaliação, ela estará salvaguardando sua *autonomia*.

Ser titular da avaliação significa deter o poder sobre o uso dos resultados, sobre os seus efeitos na IES. A titularidade da avaliação influi na concepção, nas decisões sobre a metodologia, os referentes, as operações, o futuro e continuidade da avaliação. Ter a titularidade da avaliação significa deter a hegemonia dos processos.

No perfil do domínio da titularidade da avaliação inclui-se *a autoavaliação, a avaliação solidária,* também denominada *avaliação contra-hegemônica*.

3.2 Autoavaliação (AA)

Trata-se de um processo avaliativo preferencial das instituições de Educação Superior latino-americanas porque é definido e autogerido pela comunidade acadêmica. A comunidade tem a titularidade da avaliação. Envolve a participação de distintos atores da academia, docentes, discentes, técnicos, gestores e pode integrar atores externos, como egressos, empresários e outros.

Como consta no documento GT de Autoavaliação Capes, anteriormente citado, o processo interno pode ser assessorado externamente; pode ser parte de processos acreditadores. É uma forma de avaliação que exige tempo, recursos e dedicação. O foco da AA é decidido pelos protagonistas. A reflexão sobre os resultados obtidos será central ao processo e levará em conta a correção de trajetórias e de futuros desejados (LEITE, 2005, 2009; CAPES, 2018).

AA é um processo de autoanálise realizado pela comunidade envolvida, destacando pontos fortes e pontos fracos de suas realizações com vistas à melhoria da qualidade do seu fazer institucional, com vistas à superação de fragilidades e dificuldades diagnosticadas. A autoavaliação, em termos amplos, segue sendo um "organizador qualificado". Organiza e coloca em 'escaninhos' as informações que forem coletadas

sobre uma instituição, sobre as pessoas que nela transitam, sobre o conhecimento que se produz e os efeitos (impactos) que este conhecimento traz para a sociedade.

O processo de avaliação com informações organizadas favorece o entendimento de situações e relações, construção de sentidos e conhecimentos sobre sujeitos, estruturas e atividades que ocorrem em uma instituição educativa em um determinado período de tempo. A autoanálise feita pela comunidade a partir da organização dos dados que lhe interessam, colocados em compartimentos por ela definidos, se sustenta em princípios éticos permeados pela negociação que pode ser oriunda de uma etapa de sensibilização onde são estudados os valores e entraves de um processo avaliativo autogerido. Certamente terá mais sucesso quando for regida pela colaboração entre os atores respeitando sua individualidade e direitos à privacidade, prevenindo punições morais ou ameaças à integridade dos sujeitos participantes dos processos.

De uma autoavaliação cuidadosamente realizada resultam informações que se transformam em conhecimentos sobre uma dada realidade, vista pelo olhar daqueles sujeitos que estão em relação e a constituem, naquele lugar, contexto e tempo histórico. A produção deste conhecimento, o ato de conhecer é, em si, uma responsabilidade social, profissional e pública dos programas ou instituições. A veracidade, a honestidade e a transparência completam o rol de princípios éticos que permitirão dar relevo à AA.

Destaca Angulo Rasco (1998, p. 86), que autoavaliar é conhecer por dentro uma instituição para que ela seja reconhecida desde fora. É uma ferramenta que a instituição pode usar para desenvolver suas operações, mesmo que isso seja exigido por um agente externo como uma agência acreditadora ou ainda uma auditoria.

A autoavaliação permite identificar os pontos fortes da instituição e, especialmente, a capacidade de determinar as áreas que precisam de desenvolvimento. Constitui uma prova de que a instituição possui um sistema de qualidade em funcionamento e uma cultura de qualidade estabelecida.

3.3 Avaliação de responsabilidade democrática

Priorizando a autoavaliação, este formato avaliativo reporta-se a análises, estimativas e juízos de valor, mediante os quais a instituição procura qualificar as atividades universitárias de modo sistemático e rigoroso com vistas à sua transfor-

mação e autosustentabilidade. As estratégias de avaliação a serem desenvolvidas surgem de um acordo político-institucional que toma por base alguns consensos.

Neste formato a avaliação é entendida como *instrumento de responsabilidade democrática* pois que se transforma em *um instrumento político* para responder às necessidades endógenas da instituição e a necessidades exógenas, oriundas da sociedade. Buscam-se novos mecanismos de relação universidade-sociedade e universidade-governo-setor público através de um processo autossustentado de reformas que se iniciam com os diagnósticos avaliativos e se ampliam na medida em que as comunidades acadêmicas desejarem prestar contas de seus compromissos para com a sociedade que mantém a instituição.

A universidade assume uma posição antecipatória, pois realiza a sua avaliação institucional sem a solicitação do Estado ou agências externas. Não solicita fundos públicos especiais para esta iniciativa e não contrai empréstimos de órgãos financeiros nacionais ou internacionais para realizá-la. Não segue orientação de agências acreditadoras nacionais ou internacionais.

Contudo, pode responder a essas de modo concomitante, caso seja instada a fazê-lo para fins burocráticos ou de conquista de recursos. Esta forma de avaliar pode ser exemplificada pela avaliação institucional realizada nos anos 1990, na Udelar, Uruguai, segundo relatos originais documentados em pesquisa (LEITE, 2005, p. 94).

Dentre as avaliações solidárias que envolvem responsabilidade democrática e uso formativo da avaliação, encontram-se na literatura internacional e nacional alguns modelos reconhecidos como a Avaliação Centrada nos Participantes, a Avaliação Emancipatória e a Avaliação Institucional Participativa (AIP).

3.3.1 Avaliação centrada nos participantes

Foram descritas por House (2000, [1980]) e Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) modalidades de avaliação que se caracterizam por serem opostas às avaliações reguladoras. Estes formatos descritos na literatura do norte global são sensíveis aos avaliadores latino-americanos porque mesclam procedimentos de orientação intuicionista-pluralista, próprias da vertente liberal, com formatos de avaliação de inspiração na vertente socialista. Enquanto no formato intuicionista uma avaliação tem valor para quem dela participa, para quem dela recebe o benefício maior, na avaliação de vertente social o objetivo é envolver os sujeitos em avaliação de cunho liberal cujos processos lhe dizem respeito porque contribuem para consolidação

da cidadania e da democracia. Assim acontece com modelos de avaliação que se constituem em Estudos de Caso, Pesquisa-ação e Avaliação sem Objetivos.

Na *Avaliação estudo de caso* tem-se a visão das pessoas diretamente interessadas que participam da avaliação. Sua metodologia, de caráter qualitativo envolve a realização de entrevistas e observações que vão compor um estudo de caso como nas metodologias qualitativas de pesquisa. Seu objetivo principal é chegar a uma negociação entre os participantes do programa de avaliação de tal forma que o mesmo seja visto por todos. O formato estudo de caso está baseado na crítica, em opiniões e juízos fundados nas percepções dos envolvidos.

Na *Avaliação tipo pesquisa-ação* a concepção orientadora, de cunho liberal, induz formas de aprendizagem organizacional e corresponde a uma pesquisa social, uma pesquisa-ação conduzida por avaliadores profissionais, juntamente com os gestores, ou com quem decide na instituição.

Com usuários e outros participantes, desenvolve-se um estudo avaliativo. Ao avaliador compete treinar as pessoas para participação na pesquisa de tal forma que possam dar continuidade a outros projetos de avaliação que venham a ocorrer nas mesmas condições. Neste formato avaliativo os usuários aprendem a fazer avaliação junto com os profissionais avaliadores e, por isso, se diz que a instituição também aprende (COUSINS; EARL, 1995).

A *Avaliação que prescinde dos Objetivos* pode ser encontrada na literatura sob a denominação de Avaliação sem Objetivos Definidos, Abordagem Centrada no Consumidor, Avaliação Livre de Metas. Está centrada no usuário ou consumidor tendo seu referencial nos mercados. Contudo, se opõe ao projeto comportamentalista e regulador porque enfatiza o ponto de vista *dos stakeholders* ou usuário, do cliente, do consumidor, do aluno ou de seus pais e está disponível para captar seus pontos de vista avaliativos sobre um programa, curso, disciplina, instituição.

Situa-se dentro da vertente liberal e, sendo muitas vezes empregada em programas de avaliação hegemônica e reguladora, distingue-se dela pela maneira como procura ver os usuários, captar o olhar dos outros. Importa colher as percepções do usuário ou consumidor sobre os produtos, sobre o professor ou a disciplina, sobre a qualidade da instituição e dos serviços que presta.

Neste formato avaliativo entender o *modus operandi* do sistema, o controle de efeitos, de consequências, de desvios do sistema, são formas de oferecer escolhas aos consumidores. As opiniões dos clientes ou consumidores sobre produtos comerciais

ou dos *stakeholders* sobre a instituição e seus docentes são exemplos deste formato de avaliação (LEITE, 2006).

3.3.2 Avaliação participativa – Avaliação emancipatória

A *avaliação participativa* reporta-se a um paradigma emergente que busca a participação e o envolvimento dos sujeitos na decisão sobre as formas de valorizar seu contexto, de verificar suas dificuldades e seus pontos fortes. É uma avaliação que produz conhecimento com referência na prática social dos sujeitos. Existem tantos conhecimentos quantas práticas sociais existirem.

Portanto, ela pode reunir os conhecimentos da ciência, da avaliação hegemônica tradicional com os saberes dos sujeitos epistêmicos sobre suas realidades. Pode assim avançar desde uma realidade parcelar, isolada e atingir uma totalidade multidimensional; pode reportar-se ao contexto local e ao global.

Uma das características que sustenta a avaliação participativa emergente é a ruptura com as formas tradicionais da avaliação consideradas científicas. O paradigma emergente influenciaria a avaliação buscando sua força na contextualização, no protagonismo dos sujeitos, no conflito e na contradição paradigmática, na produção de *conhecimentos sociais emergentes*, ou seja, conhecimentos prudentes para uma vida decente (expressão cunhada por Boaventura de Sousa Santos em capa do livro "Conhecimento prudente para uma vida decente. Um discurso sobre as ciências revisitado", publicado em 2006), de tal sorte que possam conduzir a decisões que influam nos coletivos.

A avaliação dos novos contextos emergentes pode ser empregada em movimentos sociais, ONGs, em espaços de educação não formal. Um exemplo reconhecido da avaliação participativa no contexto emergente seria aquele que acompanha o orçamento participativo das cidades que necessita diagnósticos não usuais e conhecimentos e saberes emergentes para sustentar reivindicações dos cidadãos (LEITE, 2005; LEITE, 2009).

A *Avaliação Emancipatória* reporta-se à visão crítica de sujeitos participantes que têm o objeto de realizar a transformação de um programa educativo a partir de seus próprios entendimentos e possibilidades e sob a condução de um especialista em avaliação. O termo surgiu em 1988 como um enfoque de avaliação de currículos de pós-graduação, reconhecido pela tradição educacional brasileira.

Responde à pergunta sobre o que um programa parece às pessoas que dele participam. Foi entendido como um novo paradigma em avaliação porque seguia a orientação dialógica de Paulo Freire.

Teve origem em um estudo realizado experimentalmente por Ana Maria Saul (2000, p. 64), no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/SP, Brasil. Este termo tem sido empregado para todo formato de avaliação que em algum momento de sua trajetória, segue o paradigma emancipatório (LEITE, 2006).

3.3.3 Avaliação Institucional Participativa (AIP)

A denominação *avaliação institucional participativa* refere-se à avaliação centrada na participação de sujeitos que produzem conhecimento sobre um sistema, uma instituição, uma escola, um grupo, uma rede de pesquisa. O processo participativo pode favorecer a aprendizagem política. Trata-se de uma prática avaliativa que envolve os participantes em vivências de caráter democrático. A AIP segue os *princípios* praticados e descritos pelos antigos gregos, os quais podem ser resumidos em três palavras: a *isegoria*, igualdade e franqueza ao falar e comunicar-se, a *isocracia,* igualdade na distribuição de poder(es) e a *isonomia*, igualdade de direitos entre as pessoas.

A AIP propicia diversas formas de envolvimento das pessoas como protagonistas centrais das ações avaliativas. São elas que assumem o processo participativo instituindo o *autocontrole* e a *autolegislação,* deliberação sobre as ações avaliativas. A participação se constrói com o exercício constante da *autocrítica*.

Os processos de avaliação participativa, por sua metodologia, podem estimular a formação pedagógico-político-democrática daqueles participantes protagonistas. A AIP configura-se, então, como um instrumento epistemológico para o pensamento e a ação política no espaço público, entendendo-se este como o espaço livre para a manifestação.

Este espaço democrático estaria visível na instituição pública, mas, também pode ser localizado em setores de instituições não públicas, quando estas são abertas às suas comunidades. Esta forma de avaliar, por seus princípios e valores, é bastante exigente. Por outro lado, a prática consequente da AIP também contribui para aprofundar novos conhecimentos sobre a própria avaliação. Esta, na medida em que vai sendo praticada, melhor irá se desenvolver e aprofundar (LEITE, 2005).

A AIP contribui para forjar uma *Cultura da Avaliação*, ou seja, um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornam o ato avaliativo parte integrante do exercício cotidiano das funções universitárias. A cultura da avaliação, ao instalar-se, faz uso da construção coletiva advinda da participação da comunidade, tanto nos procedimentos quanto na implementação dos processos, quanto na utilização dos resultados.

No momento em que as universidades, como as brasileiras, estão introduzindo o sistema de cotas, propiciando a inclusão dos novos públicos estudantis, valorizando a interculturalidade e a diversidade, à avaliação cabe reexaminar a organização, o funcionamento, o sistema de gestão e os resultados atingidos pela instituição. Este formato avaliativo também pode auxiliar a verificar o nível de satisfação da comunidade interna e da comunidade externa com a universidade.

Na AIP os avaliadores profissionais, especializados cedem espaço aos sujeitos participantes. Eles são os atores e autores da avaliação. Como instrumento de responsabilidade democrática e política, no entanto, os procedimentos, nessa modalidade de avaliação, incluem a formação de contextos articuladores, como os Núcleos de Avaliação dentro das Unidades (NAU), núcleos ou grupos descentralizados que possibilitam a participação e provêm a coleta de informações dispersas existentes em cada instituição. Os saberes e conhecimentos existentes, prévios, através da AIP, vão adquirir sentido, crítica, criação e recriação melhorando o mundo institucional e as relações no seu interior.

Metodologias qualitativas e quantitativas são rigorosamente utilizadas para informar processos e decisões que comportam a *autocrítica, autoanálise e autovigilância*. Nesse formato avaliativo, a *titularidade* da avaliação pertence aos atores da instituição. A orientação desta avaliação é de *natureza* social-crítica.

A avaliação institucional realizada na UFRGS nos anos 1990 e pelas universidades que aderiram ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), Brasil, e pelo Programa de avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas (Paiung), entre os anos de 1993 e 1995 (LEITE, 2003; 2005), constituem exemplos de possibilidades e demonstram o alcance do formato avaliativo.

3.3.4 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub)

Em janeiro de 1993, o Ministério da Educação recebeu uma proposta do Fórum de Pró-Reitores sobre a criação do Programa de Apoio à Avaliação do Ensino de Graduação das Universidades (UFPR/PROGRAD, 1993). Seis meses depois, o MEC instituiu a Comissão Nacional de Avaliação com representantes dos Reitores das Universidades Federais, Associações das Universidades Públicas Estaduais e Municipais, das Particulares e Confessionais, e um Comitê assessor formado por representantes indicados. Caberia à Comissão Nacional propor o sistema brasileiro de avaliação. De julho a outubro de

1993, a Comissão Nacional de Avaliação sob a Coordenação do Reitor Professor Hélgio Trindade (Andifes) elaborou a Proposta de Avaliação Institucional (ANDIFES, 1993).

> Desse esforço conjugado em nível nacional, sob a inspiração do documento básico da ANDIFES, institucionalizou-se o Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) estabelecendo-se as bases de um processo construtivo de avaliação. A temática de avaliação - até então polêmica e que colocava as comunidades universitárias em posição de resistência - passava a ser, então, assumida autonomamente pelos Reitores, contribuindo decisivamente para a mudança da cultura institucional das universidades (TRINDADE, 1996, p. 57).

O Paiub teria sido originado nas bases universitárias. A Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 1994) reivindicou para si a tarefa da Avaliação da Educação Superior no Brasil, adiantando-se ao Estado. Propôs ao Ministério da Educação um Programa de Avaliação.

Este Programa caracterizava-se por possuir dotação financeira própria, livre adesão das Universidades através da concorrência de projetos, e princípios de avaliação coerentes com a posição emancipatória e participativa. Com duração média de dois anos, o Paiub estabeleceu três fases centrais para o processo a ser desenvolvido em cada Universidade: Avaliação Interna, Avaliação Externa e Reavaliação (MEC/SESU, 1994).

A autoavaliação da Universidade por seus "segmentos constitutivos", a Avaliação Externa por experts das áreas do conhecimento e/ou provedores de informações da comunidade externa (representantes de sindicatos, de associações profissionais, usuários das profissões e egressos) e a Reavaliação, que reúne e discute os resultados das fases anteriores. Com isso, estabelecendo ações para melhoria da qualidade dos cursos e restabelecimento de seu projeto pedagógico e de desenvolvimento.

No 1º Ciclo Avaliativo proposto, o Paiub, dedicou-se ao ensino de Graduação, uma vez que a pesquisa e a Pós-Graduação já eram sistematicamente avaliadas pelo MEC, a Capes e o CNPq. O controle do processo de avaliação pertencia a cada Universidade que livremente aderisse ao Programa e tivesse seu projeto aprovado pelos pares indicados pela Comissão Nacional de Avaliação. A supervisão do Programa cabia ao Sesu/MEC, que repassava os recursos pelo Comitê Assessor do Paiub às universidades que prestavam contas, via relatórios técnicos e financeiros, das ações desenvolvidas e dos gastos realizados.

Paralelamente ao desenvolvimento dos projetos em cada Universidade ou IES, o Ministério da Educação reunia esporadicamente comissões de estudo para a definição de metodologias comuns de avaliação. Concluíam-se assim os trabalhos de evasão, retenção e diplomação no conjunto das universidades públicas.

O objetivo era perseguir uma linguagem comum que permitisse não o ranqueamento de instituições, mas o estabelecimento de diagnósticos com unidade e metodologias comuns, do conhecimento de todos. Por outro lado, o Paiub previa o uso de indicadores selecionados que servissem à Avaliação Interna e Externa e permitissem, respeitando a identidade institucional e sua globalidade, repensar objetivos, compromissos e orientar as mudanças necessárias.

A unidade de análise do Paiub, no 1º Ciclo Avaliativo foi o curso de Graduação, não o Departamento. O curso de Graduação foi visto em suas relações com a pesquisa e a pós-graduação, a extensão e a gestão acadêmica.

Em cada curso se examinavam quantitativa e qualitativamente as relações entre corpo docente, discente, técnico administrativo, currículo, instalações físicas, laboratórios e bibliotecas e as relações de cada curso com a comunidade externa à Universidade, aí incluído o mercado profissional. O 1º ciclo avaliativo do Paiub esteve em andamento, com ritmos diferenciados.

No ano de 1994, 81 das 144 Universidades/IES brasileiras aderiram a ele. Dentre a totalidade que estavam realizando avaliação Paiub, havia 35 Federais (total de 39), 22 estaduais (total de 26), 3 municipais (total de 3), 20 Confessionais ou Comunitárias (total de 29), 1 particular (total de 33).

As Universidades privadas conquanto pudessem ter seus projetos aprovados e recomendados pelo Comitê Assessor da Comissão Nacional de Avaliação, não podiam receber recursos da Sesu/MEC. Conquanto este programa tenha sido um projeto piloto, ele foi visto como parte do sistema regular de avaliação.

3.3.5 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas (Paiung)

Foi um programa de caráter regional desenvolvido durante 10 anos no Rio Grande do Sul. O Paiung incluiu várias universidades comunitárias. Dentre as instituições participantes estiveram a Unijuí, Unicruz, UPF, Unisc, UCS, UCPel, Feevale, URI e Urcamp.

A avaliação institucional articulou ações de cada IES, no âmbito de sua especificidade e territorialidade, bem como no âmbito de sua integração ao consórcio das

instituições comunitárias, o Comung. Dentre as universidades, a Unijuí e a Unisc se destacaram por desenvolver um processo completo de avaliação participativa reportado como modelo para as demais.

Desenvolvidas em diferentes e peculiares espaços-tempo, as avaliações preservaram o caráter participado – com comunidades externas, inclusive outras universidades – com membros da própria IES. A avaliação foi entendida como processo permanente de reflexão e síntese sobre os projetos institucionais em suas formas de concretização junto às comunidades; uma forma de produção de saber sobre cada IES e sobre o conjunto das comunitárias. Também, o programa teve a intenção de consolidar o modelo comunitário-regional evidenciando suas características, qualidades e dinamicidade. A primeira etapa seguiu orientação Paiub e realizou-se entre 1994 e 1998 e a segunda etapa realizou-se entre 1999 e 2003.

A metodologia incluiu: (1) Ações conjuntas: reuniões, seminários coletivos e ações de autoavaliação de cada IES. (2) Ações em acordo com a proposta Paiub: Diagnóstico com leitura crítica do projeto institucional, aplicação de instrumentos para coleta de dados; Reflexão, para repensar a instituição, sistematizar dados; Debate com interlocução e participação da comunidade acadêmica; Sensibilização, estratégia de envolvimento e compromisso; Publicização, socialização das questões do processo de avaliação e do autoconhecimento de cada IES.

A autoavaliação e a avaliação Interna serviram para tematizar ações e resultados. Foi seguida pela Avaliação Externa, com a participação de representantes da comunidade científica, mercado de trabalho e egressos.

Os procedimentos avaliativos que poderiam ser enquadrados na avaliação que prescinde de objetivos quanto na avaliação emancipatória, se estabeleceram buscando a participação, a legitimidade e a consolidação das IES. A titularidade da avaliação foi de cada uma das universidades e do Comung como agência articuladora e incentivadora dos processos avaliativos.

3.3.6 Programa de Avaliação Institucional da UFRGS (Paiufrgs)

O programa de Avaliação Institucional da Universidade Pública Federal UFRGS denominou-se Paiufrgs. Na primeira fase, desenvolveu-se entre 1994 e 1998/99 tendo como objetivo repensar a Universidade desejada para o século XXI.

Foi instrumento de sistematização e aperfeiçoamento de avaliações anteriores (pré-condições). Sua gestão teve a coordenação inicial da Coordenaria Executiva do

Programa de Avaliação (Cepav), órgão ligado (mas sem vínculo formal) ao Gabinete do Reitor e às Pró-Reitorias de Graduação e Planejamento. Nas unidades, a gestão da avaliação esteve a cargo dos Núcleos de Avaliação das Unidades (Naus) que se articularam com a Cepav.

O foco inicial da avaliação foi o ensino de graduação, analisado em perspectiva global em relação com a pesquisa, extensão, gestão e na relação com a sociedade. A metodologia da avaliação procurou articular uma vertente política, dimensões interna e externa da avaliação, e uma vertente técnica, aspectos quali-quantitativos da realidade institucional.

As fases e estratégias, características do programa de avaliação seguiram a proposta Paiub, a saber, Sensibilização, Avaliação Interna, Avaliação Externa, Reavaliação. A metodologia centrou-se em estratégias de participação: (a) a montagem do programa foi gestada por uma equipe de 8 representantes da comunidade (7 docentes, 1 representante dos técnicos), que elaborou projeto inicial, seu marco teórico e cronograma, enviados ao MEC para concorrência a recursos (b)o programa foi reelaborado após discussão em assembleias da comunidade, lideradas pelo Reitor (a); posteriormente, cada curso de graduação por sua adesão livre voltou a discutir o projeto (fase de Sensibilização) para definir mais claramente o marco teórico e conceitual); (c) em cada unidade elegeram-se membros dos Naus; (d) cada Nau fez a discussão do diagnóstico de seu curso de Graduação; (e) cada curso realizou sua autoavaliação (f) com sugestões dos Naus, a Cepav consultou possíveis avaliadores externos (clientes, usuários, sindicatos, administradores, empresários, ex-alunos, acadêmicos, cientistas); (g) cursos que optaram, realizaram avaliação externa; (h) os avaliadores externos foram indicados por instituições acadêmicas e científicas, associações de classe, empresas privadas e estatais; (i) avaliadores externos fizeram visita de 3 dias a cada curso e seu parecer foi discutido em cada curso; (j) os resultados obtidos foram apresentados em Seminários e decisões foram tomadas em conjunto para a melhoria da qualidade dos cursos e do Projeto Pedagógico e de Desenvolvimento da UFRGS.

Os seminários gerais da comunidade – 'Currículos, Cursos e Avaliação' I, II, III e IV culminaram no grande 'Seminário Geral – UFRGS, Século XXI' de 1998. Seguiram-se as 'Jornadas de Educação Superior' para temas específicos e, depois, 'Seminários de Gestão' (a partir de 1999). Destaque para a gestão técnica ao lado da gestão política do programa.

Houve adesão voluntária ao programa de avaliação – as unidades não foram obrigadas a participar. Porém a adesão, uma vez confirmada passou a ser formalizada.

A posse dos membros integrantes dos 28 Naus, constituídos ao longo dos anos, foi sempre efetuada pelo Reitor/Reitora.

Houve encontros periódicos de reflexão e gestão. No Seminário de 1998 a comunidade projetou, a partir dos resultados da avaliação, até então obtidos, os rumos da universidade para o século XXI, de acordo com o objetivo inicial do programa. Durante três meses consecutivos trabalhou-se uma arquitetura estratégica com todos os segmentos da comunidade para definir soluções aos problemas apontados pela avaliação da UFRGS.

Durante dois dias, no seminário intitulado de "Seminário Séc. XXI", nove perguntas sintetizaram os grandes problemas gerais diagnosticados pela avaliação institucional. Motivaram a participação de mais de 500 pessoas, lideradas pela reitoria e equipes de gestão central. As conclusões deste seminário, publicadas no jornal da universidade foram o mote para o Plano um novo período de gestão. Mudanças organizacionais e institucionais foram implantadas a partir dos resultados.

Na Meta-avaliação, apontou-se o diferencial de inovação deste programa de avaliação; a metodologia que identificou pontos fortes e fracos em cada curso valorizando a diferença de sua qualidade; a liberdade dos Naus; a descentralização; a gestão do processo interno de avaliação e a autoanálise do projeto de formação profissional feita pelos Naus e pela comunidade nos seminários. Os participantes entenderam o Paiufrgs como uma manifestação de todos os segmentos (protagonismo) com o objetivo de melhorar a qualidade acadêmica e de gestão e prestação de contas à sociedade.

Em um período de 5 anos, 91% dos cursos de graduação concluíram sua avaliação interna, 60% dos quais realizaram avaliação externa. Relatórios, folhetos e livros registraram o processo Paiufrgs que ficou sendo nacionalmente conhecido.

Houve dificuldades e problemas no decorrer do processo. Por exemplo, duas unidades não aderiram ao programa – Direito e Pedagogia. Sua posição foi respeitada pelos demais integrantes do programa.

Os participantes também registraram dificuldades pontuais: a complexidade do processo que sobrecarrega os professores pois não existe infraestrutura adequada. Resistências foram indicadas bem como a participação efetiva. Segundo os membros dos Naus, a coleta e a compatibilização entre dados também foram problema para quem não conhecia avaliação. Por outro lado, os roteiros flexíveis dificultaram análises mais globais, produzindo relatórios diferentes. Alguns Naus avançaram pouco, talvez porque a metodologia da avaliação poderia ser melhor explicitada, tornando

mais claros os caminhos a seguir e os pontos a serem realmente abordados. Segundo outros, o tempo foi extremamente longo para a avaliação interna e externa.

Em linhas gerais, pode-se dizer que houve instabilidade no repasse de recursos pela Sesu/MEC o que dificultou a continuidade das avaliações externas. O curioso, neste caso, foi a dificuldade de alguns colegiados superiores aceitarem os pontos fracos da instituição. Os coordenadores relataram que houve resistência por parte de alguns docentes das hierarquias superiores que acusaram os avaliadores e a metodologia de ser "menos científica" do que deveria ser.

Por outro lado, os participantes ressaltaram melhorias, mudanças e reformas decididas após processo de avaliação. Segundo seus depoimentos, podem ser vinculadas ao programa de avaliação: a criação de uma cultura da avaliação na UFRGS; a correção de falhas e melhorias organizacionais nos cursos. Na ocasião, foi esclarecido que a avaliação interfere no após, ao implantar as recomendações; interfere principalmente no ensino, porque professores e alunos têm a oportunidade de repensar a graduação; resultados ajudam a corrigir rumos e rever falhas; interfere na organização, dá uma visão objetiva sobre o trabalho. Os resultados da avaliação, apontados, foram: reformas curriculares; melhoria de práticas e métodos de ensino; controle de fluxos; preocupação com cursos de especialização; atenção a disciplinas críticas e a reprovação, retenção, diplomação e evasão de alunos, atenção ao nível socioeconômico dos estudantes; iniciativas para oferecer cursos de extensão, cursos noturnos, cursos novos e interdisciplinares; preocupação com RH e melhorias administrativas e de infraestrutura. Implantação de medidas para o jubilamento de alunos e novos procedimentos de matrícula foram introduzidas pelos colegiados superiores da instituição. O Paiufrgs foi valorizado como importante, oportuno e útil.

3.3.7 Avaliação Institucional Participativa na escola pública – A visão de Mara Regina Lemes De Sordi[15]

A importância da AIP transcende os espaços universitários e vem se constituindo estratégia relevante para a qualificação da escola pública. A luta pela qualidade da escola

[15] Mara Regina Lemes De Sordi, autora do subverbete *"Avaliação Institucional Participativa na escola pública",* é doutora e Livre Docente em Avaliação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Pós-doutora pela PUC-RJ. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação e Coordenadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da Faculdade de Educação da Unicamp. CV: <http://lattes.cnpq.br/6737123125852473>. ID: <http://orcid.org/0000-0003-1216-7185>.

pública não pode prescindir da avaliação regida pelo pilar da emancipação e, sob este aspecto, a AIP torna-se imbatível como mecanismo de contra regulação constituindo-se reação propositiva aos processos de avaliação externa que tendem a desconhecer a multidimensionalidade do fenômeno educacional e a complexidade da escola pública.

Ao situar a avaliação no âmbito da escola, reconhece-se a importância dos processos locais e a titularidade dos coletivos escolares para que se pronunciem, de modo implicado e responsável, sobre a qualidade que querem edificar e que se contrapõe à visão de qualidade reducionista e bidimensional presente nos testes estandardizados.

A AIP presta-se ao saudável exercício de colocar os atores em torno de uma roda de conversa, seriamente conduzida, na qual os referenciais de qualidade educacional são examinados, coletivamente, gerando agenciamentos que impulsionam o agir eticamente implicado. O exercício continuado da AIP ajuda a recolocar na agenda os problemas concretos que não podem ser desprezados, ainda que sua superação demande tempo e persistência. Mas, a questão da direção e intencionalidade está previamente esclarecida tornando-se princípio inegociável e ordenador de todo o trabalho de avaliação da escola expresso em um Pacto de Qualidade Negociado sensível às necessidades do entorno da escola. Isso muda o sentido da avaliação e produz novos sentidos pois retira a centralidade da avaliação externa.

A AIP requer ambiência democrática sem a qual metodologias de escuta ficam prejudicadas e despotencializam as rodas de conversação entre os atores sociais diferentemente situados, repercutindo nos processos de negociação que antecedem os processos deliberativos da escola, pretensamente regidos pelos interesses das crianças e dos jovens e referenciados na formação humana.

A experiência de cogestão do projeto educativo das escolas de uma rede pública de ensino inclui o direito à avaliação dele e afeta fortemente os atores locais. Reforça o sentido de pertencimento, produz subjetividades mais solidárias e colaborativas em tempos marcados pelo individualismo e competição.

A sustentabilidade dos processos de AIP nas redes de ensino depende intimamente das relações de confiança construídas entre escolas e poder público e requerem transparência valorativa nos processos de negociação, categoria chave do processo. A negociação envolve respeito aos distintos pontos de vista e norteia-se pelo interesse do Bem Comum requerendo controle social sobre o pactuado o que inclui todos os atores, inclusive o poder público na garantia das condições objetivas para o trabalho da escola.

A categoria da responsabilização participativa pressupõe o direito/dever de todos sobre os rumos do pacto de qualidade negociado, o que inclui a interpelação das práticas individuais, coletivas e institucionais em desenvolvimento de modo a construir, *pari passu*, a coerência ético-epistemológica do processo de qualificação da escola pública, iluminado pela AIP.

3.4 Avaliação participativa de redes de pesquisa e colaboração

Além da avaliação institucional, a metodologia e o formato de avaliação participativa reúnem condições para melhorar processos interativos de grupos e redes de pesquisa e colaboração. Pesquisas recentes mostraram que, no domínio de ação dos pesquisadores, no entorno de suas redes de colaboração, há um espaço importante para autoanálise e autoavaliação. Com tal propósito são apresentados indicadores de avaliação quantitativos e qualitativos que, na sigla em inglês, receberam a denominação de RNPE, *Resarch Networks Participatory Evaluation* ou avaliação participativa de redes de pesquisa.

3.4.1 Research Networks Participatory Evaluation (RNPE)

O RNPE é uma abordagem para avaliar pesquisas em rede onde pesquisadores, e outras partes interessadas, se envolvem ativamente no desenvolvimento da avaliação e em todas as fases de sua implementação, a fim de usar os resultados para melhorar a aprendizagem, aumentar as habilidades e a produção de conhecimento na rede ou grupo de pesquisa[16].

3.4.2 Fases da RNPE

Nesse tipo de avaliação, os participantes compartilham conhecimentos e aprendem juntos a tomar ações corretivas. Com isso, pode desenvolver líderes e construir equipes. Propõe-se um processo de *Avaliação Participativa de Redes de Pesquisa (RNPE),* dividido em cinco fases principais: (I) Sensibilização (discussão sobre necessidades de avaliação e critérios); (II) Indicadores Quantitativos; (III)

[16] A abordagem RNPE foi descrita anteriormente nos textos intitulados '*Research networks evaluation*: *indicators of interactive and formative dynamics'* (LEITE *et al*., 2014), '*Publish or perish*? Avaliação de redes de pesquisa e colaboração com RNPE' (LEITE *et al*., 2018) e '*What is RNPE evaluation'*, do livro *Evaluating collaboration networks in higher education research*: *Drivers of excellence'* (LEITE; PINHO, 2017).

Indicadores Qualitativos; (IV) Resultados (internos) e disseminação; (V) Deliberação e planejamento para a excelência em pesquisa.

A avaliação de uma rede de pesquisa em nível micro começa por (I) *sensibilização,* uma fase na qual valores e interesses são postos à mesa. Um primeiro passo está relacionado à escolha dos indicadores e eles devem ser discutidos com os membros do grupo. A discussão sobre necessidades e critérios de avaliação é o início do processo. Se os membros de uma rede de pesquisa decidirem sobre a avaliação dos *indicadores quantitativos* (II), um *protocolo de avaliação* pode resultar desta fase. Este é um documento orientador para realizar uma avaliação robusta.

É possível começar por identificar a topologia da Rede de Pesquisa, observando a estrutura da rede que inclui a identificação dos autores, membros ou atores e suas conexões por instituições e países e pela análise de coautorias. Como se conhece, a colaboração em pesquisa é comumente avaliada através das coautorias.

Na literatura é possível encontrar diferentes sugestões de *softwares* para análise de redes. São instrumentos que estão disponíveis para gerenciar técnicas em análise de redes. Permitem conectar intenções e perguntas sobre o funcionamento das redes com modelos estatísticos.

Para análise de redes egocêntricas, microrredes de coautorias em artigos, livros, capítulos de livros, é necessário acessar os currículos públicos dos pesquisadores das redes selecionados, nos sites de suas universidades e, no caso do Brasil e Portugal, a Plataforma Lattes do CNPq. Os currículos dos pesquisadores registram sua produção bibliográfica e, portanto, suas coautorias.

3.4.3 Indicadores quantitativos e qualitativos para RNPE

O mapeamento de redes de pesquisa pode mostrar a posição dos membros, a intensidade e a qualidade das conexões e o nível de acessibilidade e compartilhamento de conhecimento. Alguns mecanismos e processos de redes são identificados na literatura como cruciais, tais como: comunicação, colaboração e competição, motivação, coordenação e liderança.

No Quadro 2, incluem-se dez indicadores para avaliação participativa de redes de colaboração em pesquisa, avaliação em nível micro. Para iniciar o processo pode-se partir da contagem das publicações do líder do grupo e do seu perfil de coautorias. Uma vez que um protocolo seja definido, obtém-se uma imagem do desempenho do grupo por indicadores quantitativos de nível micro para o RNPE.

O conjunto de *Marcadores ou Indicadores Quantitativos para RNPE* (Quadro 2) situa posições de *egonetworks* a partir do *curriculum vitae* dos líderes da rede ou grupo de pesquisa.

Indicador	Descrição	Categorias
Rede de atores	Composição da rede por nacionalidade e filiação de coautores	Colaboradores intragrupo; Colaboradores extragrupo; Colaboradores estrangeiros
Agrupamento de atores	Congregar colaboradores, em coautorias; formação de sub-redes	Atores ligados apenas ao líder do grupo; atores ligados a outro coautor além do líder do grupo; atores ligados a três ou mais coautores
Instituição dos atores Local	Alcance nacional ou internacional da colaboração, considerando os locais das instituições	Instituições nacionais; instituições do exterior
Instituição dos atores Tipo	Alcance institucional da colaboração em pesquisa considerando as missões e metas das instituições vinculadas	Instituições acadêmicas; instituições não acadêmicas (setor público; setor privado; terceiro setor)
Número de autores Artigos	Ausência ou presença da colaboração dentro da rede em artigos	Artigos de autoria única; artigos coescritos por número de autores
Artigos Local da publicação	Alcance nacional e internacional da produção da rede	Número de artigos publicados no país; Número de artigos publicados no exterior

Indicador	Descrição	Categorias
Local das Publicações	Alcance geográfico da produção da rede, a variedade de locais das publicações	Número de revistas nacionais em que os artigos foram publicados; Número de revistas estrangeiras em que os artigos foram publicados
Estilo de Liderança	Força do papel do líder dentro da rede, a conectividade de rede	Liderança centralizada hierárquica, Liderança descentralizada. Observação visual dos grafos *continuum* entre liderança hierárquica para descentralizada
Intensidade da colaboração	Diversidade de relações estabelecidas dentro da rede	Grau médio dos vértices das redes

Quadro 2. Indicadores quantitativos para RNPE
Fontes: Leite *et al.* (2014); Leite e Pinho (2017).

O conjunto de *Marcadores ou Indicadores Qualitativos para RNPE* (Quadro 3) mostra a possibilidade da marcação do processo da colaboração e da interação na rede ou grupo de pesquisa.

A avaliação participativa do tipo RNPE trata de captar comportamentos e atitudes, em toda e qualquer área do conhecimento. Avalia a relação entre pessoas que desenvolvem uma atividade única tal como a atividade de produção de conhecimento científico. Ao fazer uma análise da atividade colaborativa em redes de pesquisa se está a cuidar, em última prova, de grupos de pesquisadores que produzem conhecimento, de redes que produzem resultados de investigação.

Nem sempre se encontram medidas específicas para lidar com a colaboração em uma *análise qualitativa* e de forma *participativa*. Talvez porque alguns pesquisadores, principalmente das áreas exatas, das ciências naturais, tenham receio da

falta de objetividade dos *indicadores qualitativos*. No entanto, qualquer indicador qualitativo pode ser 'matematizado', transformado em um indicador quantitativo e visto através de procedimentos estatísticos.

No Quadro 3, incluem-se marcadores ou indicadores para avaliação de interações entre membros de um grupo ou rede de pesquisa.

Indicador	Descrição
Motivação	Temas; publicações; o prestígio da rede; afinidades pessoais e epistemológicas entre pesquisadores; participar em um grupo ou rede consolidada.
Interesse e concorrência	Temas; formação de pós-graduação; laboratórios; posição do líder e posições de outros membros em relação ao líder.
Comunicação	Fluida, permanente, constante; acesso ao conhecimento, acesso a metodologias; princípios éticos; informações sobre objetivos, resultados, dificuldades e restrições; críticas.
Coesão	Manutenção e balanceamento de rotinas e divisão de trabalho; gestão de conflitos pessoais; clareza epistêmica; monitoramento de execução de rotinas e tarefas.
Cooperação ou colaboração científica	Contínua, descontínua, pontual (um só-projeto), orientada por afinidades pessoais, orientada pela complementaridade do conhecimento, projetos comuns com diversas entidades (firmas, universidades, fundações, ONGs), cooperação bilateral ou multilateral, benefícios e fragilidades
Interação	Trabalho em equipe: cada um faz sua parte; interação horizontal; acordos de mesmo nível; Interação vertical: pesquisa sequencial; temas entre alunos (aprendizes) e pesquisadores especialistas; troca de ideias, tarefas, recursos; trabalho individual (dados, cálculos, equações) trazido para a discussão coletiva; interpretação dos achados; novas ideias; decisões sobre o que fazer com os resultados; decisões sobre autoavaliação.

Indicador	Descrição
Incentivos	Estabelecimento de regras (e incentivos) e sua divulgação; distribuição transparente de recursos financeiros, organizacionais, temáticos, bibliográficos e físicos; coautorias.
Temas de pesquisa	Multi e trans e interdisciplinaridade; diversificação de temas; dimensões nacionais e internacionais dos temas de pesquisa; impacto societal dos temas.
Tempo	Produção intragrupo; colaboração extragrupo; definição do período; gestão e execução; gerenciamento de tempo.
Políticas de coautoria	Organização e divisão de tarefas; decisão sobre tópicos de pesquisa a serem expostos; distribuição de responsabilidades; ordem de autorias; presença do aluno em artigos.
Divisão do trabalho em coautoria	Discussão; interpretação; escrita; redação; edição de cópia; revisão de textos; versão; comentários a serem observados.
Liderança e gestão do conhecimento	Visão integradora do conhecimento, gestão de resultados, rigor epistêmico e vigilância, divisão de tarefas, responsabilidades, fomento da interação, colaboração e coesão na pesquisa e nas redes.

Quadro 3. Marcadores qualitativos para RNPE

Fonte: Leite e Pinho (2017).

Os indicadores, tanto quantitativos quanto qualitativos, constituem um acúmulo de valiosas sugestões que foram coletados da prática de pesquisadores de excelência com ampla experiência na condução de redes de pesquisa. Eles podem ser discutidos diretamente com as pessoas.

Cada indicador sugerido é autoexplicável e pode ser enriquecido pela avaliação dos membros participantes. Eles podem ser transportados para um formulário de avaliação individual ou podem ser livremente discutidos em reuniões de grupo. Eles podem integrar oficinas, reuniões e seminários de avaliação nos quais os subgrupos revelam suas posições e aspirações da motivação trazida por esses indicadores. Além disso, podem compor o roteiro de uma análise, feita por um pesquisador sênior durante uma reunião de trabalho. Importa que os indicadores sejam usados de forma criativa em uma avaliação RNPE. A tendência de um procedimento criterioso e bem feito é estimular a coesão grupal e o sentimento de pertencimento necessários para a manutenção, desenvolvimento e qualificação da rede de pesquisa.

4 REFINANDO DISCUSSÕES SOBRE AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao concluir este capítulo, tendo selecionado alguns aspectos do profícuo campo de estudos sobre avaliação da Educação Superior, retoma-se o conceito de avaliação associado à valoração, ou seja, ao avaliar se está valorizando algo ou alguma coisa e se está referenciando a avaliação a uma visão de mundo, à uma orientação pessoal e coletiva.

Na *Sociologia da Valoração e Avaliação,* Lamont (2013) refere à existência de uma subdisciplina, segundo sua perspectiva, pertencente à Sociologia, denominada SVA, Sociologia da Valoração e da Avaliação. Neste capítulo reportamos os verbetes e os textos a uma avaliação polissêmica vista prioritariamente pelo foco da educação. Na SVA, o foco sociológico referencializa o tratamento dado ao valor da avaliação e à forma como tal valor pode ser produzido e institucionalizado em diferentes contextos. No contexto economicista e neoliberal, por exemplo, a avaliação se preocuparia com quantificação e essa, marcaria ou serviria para conferir um valor de mercado a um objeto ou a alguma coisa.

No entanto, sob a ótica educativa, não deve ser esquecido que dar valor inclui um julgamento que se faz pela e com a avaliação. A avaliação inclui mensuração, quantificação, categorização, classificação e estandardização. Logo, a atribuição de valor mediante avaliação cria outro valor para a própria avaliação em uma área de estudos abrangente que envolve saberes muito distintos uns dos outros. Lamont destaca a necessidade de que a avaliação tenha legitimidade, pois esta distingue e amplia o valor.

Por outro lado, mesmo que a avaliação seja constantemente criticada, desvalorizada, e, até mesmo contestada, para existir ela precisa do atributo da legitimidade,

do rigor científico. Para Lamont, a ritualização, negociação e institucionalização colocam a avaliação como um processo social, dentre outros. O que torna a valoração e a avaliação processos sociais e culturais,

> é o fato de que o estabelecimento de valor requer (a) um acordo/desacordo intersubjetivo sobre uma matriz ou conjunto de referências pela qual a entidade (um bem, uma reputação, uma conquista artística, etc.) será comparada, (b) uma negociação sobre o critério mais apropriado e sobre quem é o juiz legítimo geralmente envolvendo conflitos e disputas de poder, e (c) estabelecer o valor em um processo relacional (ou por índices) envolve entidades distinguíveis e comparáveis (LAMONT, 2013, p. 20).

Valorar ou valorizar nem sempre repercute diretamente em valor monetário ou financeiro, como na avaliação por pares. Porém, mesmo nessa, há a criação de valor quando se trata de uma premiação, de uma bolsa de estudos de uma recompensa que pode vir a ter valor financeiro.

Contudo, a avaliação por pares envolve um julgamento que depende das referências e das concepções sobre avaliação daqueles que a praticam. De tal sorte que vai envolver normas de justiça, ética e moral dos avaliadores, o que a coloca em uma certa dependência da formação e da área de especialização dessas pessoas. A avaliação de livros publicados, como no Qualis Capes, em que há critérios, quantificação e uma dose de valor de julgamento que provém do campo ético e profissional, constitui um bom exemplo da importância da escolha dos avaliadores.

Dependendo, então, dos quadros de referência e dos modelos avaliativos escolhidos encontramos diferentes formas de valor agregadas pela avaliação. Por outro lado, empregar a avaliação como uma forma de participação estimula valores caros à autonomia e à visão latino-americana de independência e protagonismo.

Na Figura 4, que retrata uma realidade social e econômica distinta da latino-americana, visualiza-se um *continuum* entre diferentes possibilidades resultantes de diferentes orientações de avaliação O gráfico destaca a avaliação meramente voltada para a tarefa, passiva, e com baixa atuação dos sujeitos na capacidade de contribuir para o desenvolvimento até o grau em que a avaliação participativa instiga os sujeitos a valorizarem o envolvimento protagônico, valorizarem a participação e forma ativa, cooperativa. Na posição próxima ao eixo em que se cruzam as linhas, o controle é externo e a confiança é baixa; na posição próxima ao nível mais alto o controle é interno e o grau de confiança é alto.

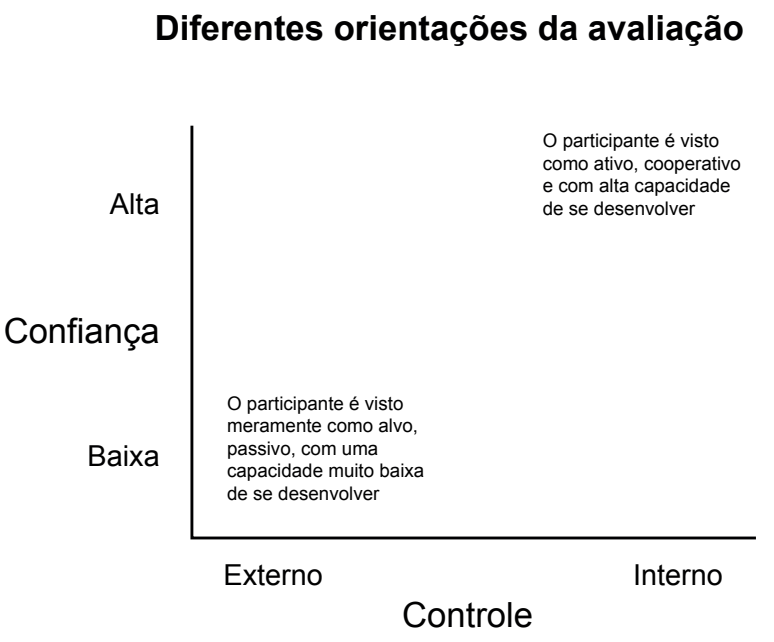

Figura 4. Diferentes orientações de avaliação
Fonte: Goman e Finland – FINEEC (2017).

Com base na figura caberia uma análise das orientações das avaliações em diferentes sistemas avaliativos. Caberia refletir as orientações trazidas pelos modelos avaliativos; sobre os princípios orientadores da avaliação em termos de confiabilidade, confiança e verdade, formação de valor e em termos de compromisso social e democrático ou da relevância social da avaliação. Ou ainda analisar os diferentes modelos de avaliação referidos neste texto e entender onde eles se inscrevem.

Haveria espaço para autoavaliações e avaliações participativas ao lado ou concomitante, com modelos de orientação para o controle, gerencialista e reguladora, parametrizada? Realizar o jogo de aprendizagem democrática junto ao procedimento avaliativo pode parecer uma atribuição de um excesso de relevância à avaliação, uma supervalorização da mesma. Contudo, não se trata de avaliar para melhorar formalmente um quesito A ou B em uma instituição.

Trata-se de praticar democracia avaliando. Trata-se de avaliar a qualidade do que diferencia uma unidade de outra, uma instituição de outra e a diferença desta qualidade – sua inserção social, sua internacionalização, sua produção científica, o

estudante que está a formar – ribeirinho, quilombola, indígena, professor de escola pública e de escola privada, o negro, o pardo, o branco amarelo, o estudante surdo, com deficiência física ou intelectual, o estudante oriundo da mobilidade sul-sul ou sul-norte, o egresso que retorna, o estudante transgênero, o estudante da EAD ou aquele/a que está a distância em redes de pesquisa e colaboração.

São os novos contornos universitários em formação. São os contextos emergentes pressionando as instituições e as avaliações para que, quanto mais participativas, melhor possam acompanhar a construção da cidadania e da democracia.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho, 1998.

ANDIFES. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. Comissão de Avaliação. *Uma Proposta de Avaliação das Instituições de Ensino Superior*. Documento Preliminar. Florianópolis, out. 1993.

ANDIFES. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, *Avaliação Institucional*. Brasília, 1994.

ANGULO RASCO, J. F. La autoevaluación institucional como proceso de formación del profesorado. *Revista Avaliação,* Campinas, v. 3, n. 2, p. 77-90, jun. 1998.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. *Metodologia de avaliação em políticas públicas*: Uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 75).

BLOOM, B.; HASTINGS, T.; MADAUS, G. *Manual de Avaliação formativa, somativa do aprendizado escolar.* São Paulo: Pioneira, 1971.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar.* São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983. p. 8.

CAPES. GT Autoavaliação de programas de pós-graduação. *Documento para discussão*. Brasília, nov. 2018.

CMES. Conferência Mundial da Educação Superior. *World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century*: Vision and Action. Paris: UNESCO, 1998.

COUSINS, J. B.; EARL, L. *Participatory evaluation in education*. Washington: Falmer Press, 1995.

DE SORDI, M. R. L. *A Avaliação Institucional Participativa (AIP) na escola pública*. Campinas: Unicamp, 2019.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. *Acreditação da educação superior.* Brasilia: MEC CONAES, Portal MEC, abril, 2010. p. 1-28.

DICCIONÁRIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. *Verbete Evaluación*. v. 1, Aula Santillana. Madrid: Santillana, 1983.

DIAZ BARRIGA, A. (comp.). *El examen.* Textos para su historia y debate. México: Unam, Cesu, Plaza Valdés, 2000.

DOMINGOS, A. M.; BARBADAS, H.; RAINHA, H.; NEVES, I. P. *A teoria de Bernstein em sociologia da educação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

FINEEC – *KARVI. Audit manual for the quality systems of higher education Institutions 2015–2018.* Finnish Education Evaluation Centre Publications. Publications 2015:2. Disponível em: https://karvi.fi/app/uploads/2015/02/KARVI_0215.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020

FINEEC. *Audit manual for higher education institutions* 2018–2024. Finnish Education Evaluation Centre. Publications, 21:2017. Disponível em: https://karvi.fi/app/uploads/2017/02/FINEEC_Audit_manual_for_higher_education_institutions_2018-2024_FINAL.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020

FIGARI, G.; ARDOINO, J.; FERREIRA, J.; CLÁUDIO, J. *Avaliar*: *que referencial?* Porto: Porto Editora, 1996.

GENRO, M. E.; FÉLIX, G. Verbetes. Avaliação da Educação superior. 2006. p. 461-506. *In*: MOROSINI, M. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária:* Glossário. V. 2. Brasília: INEP-RIES, 2006.

GITOMER, D. H.; DUSCHL, R. A. Establishing Multilevel Coherence. Assessment. *In*: *Yearbook of the National Society for the Study of Education,* v. 106, n. 1, p. 288-320, 2007.

GOMAN, J. *Evaluation and quality assurance system in Finland.* FINEEC, folder, 2017.

HADJI, C. *A Avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos.* Porto: Porto Editora, 1994 [1993].

HAMAN, J.; BELJEAN, S. Academic Evaluation in Higher Education. *In*: SHIN, J. C.; TEIXEIRA, P. (ed.). *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions.* Springer, 2017.

HOLLISTER, R. G.; KEMPER, P.; WOOLDRIDGE, J. Conexión entre el análisis de proceso y el análisis de impacto: el caso del trabajo asistido. *In*: COOK & REICHARDT. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 1995.

HOUSE, E. *Evaluación, ética y poder.* Madrid: Morata, 2000. [HOUSE, E. *Evaluating with validity.* Thousand Oaks, Ca, Sage Publications, 1980].

LAMONT, M. Em direção a uma sociologia comparativa da valoração e da avaliação. *Norus*, v. 01, n. 01, p. 07-37, jan./jun. 2013.

LEITE, D.; TUTIKIAN, J.; HOLZ, N. *Avaliação & compromisso.* Construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

LEITE, D. Pedagogia universitária no RS: caminhos. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária.* v. 1. Porto Alegre: Fapergs, RIES, 2003. Cap. 11. p. 189-198.

LEITE, D. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas. Construção e desenvolvimento do PAIUNG. *In*: SILVA, I. B. da; DALLA ROSA, S. C. (org.). *Avaliação institucional integrada.* Os dez anos do PAIUNG. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

LEITE, D. *Reformas universitárias.* Avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEITE, D. Avaliação institucional (Verbete). Avaliação da educação superior. *In*: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Glossário. v. 2. Brasília: INEP-RIES, 2006. Cap. 9. p. 461-506.

LEITE, D. (org.). *Avaliação participativa e qualidade.* Os atores locais em foco. Porto Alegre: IPA; Sulina, 2009.

LEITE, D.; BRAGA, A. M. S. *Inovação e avaliação na universidade.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

LEITE, D.; MIORANDO, B. S.; PINHO, I.; CAREGNATO, C. E.; LIMA, E. G. S. Research networks evaluation: indicators of interactive and formative dynamics. *Comunicação & Informação,* Goiânia, GO, v. 17, n. 2, p. 23-37, jul./dez. 2014.

LEITE, D.; PINHO, I. What Is RNPE Evaluation? Does Metrics Mean the Same? *Evaluating Collaboration Networks in Higher Education Research*: Drivers of Excellence. p. 79-102. Cham: Springer International Publishing, 2017.

LEITE, D.; PINHO, I.; MIORANDO, B. S.; CAREGNATO, C. E. *Publish or perish? Avaliação de redes de pesquisa e colaboração com RNPE.* Brasília: CNPq, Seminário de CT&I, 03 set. 2018.

MEC/SESU. *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).* Brasília: MEC/SESU, 1994.

MIORANDO, B, S. O Sistema ARCU-SUL e a UFRGS: perspectivas da acreditação internacional para uma universidade latino-americana. 189 p. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ORDENAÇÕES MANUELINAS. *Carta Régia de 15 de março de 1521.* Livro I, Título LXVII, Do Juiz dos órfãos, e coufas que a feu Officio pertencem. Fac Símile, 1797, Real Imprensa da Universidade de Coimbra, Edição da Fundação Gulbenkian s/d.

PINHO, I. Research Evaluation: Implementig a Clear Framework. *Espaço Pedagógico,* v. 26, n. 1, p. 47-61, 2019b. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8404. Acesso em: 04 abr. 2020

PINHO, I. *Learning Assessment*: a critical literature review. Universidade Aveiro, 2019a. (forthcoming).

POLIDORI, M. M. *et al.*. Um olhar sobre a avaliação num contexto multidisciplinar. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL: PESQUISA E INSERÇÃO SOCIAL, (ANPEDSUL), 7, 2008, Itajaí. *Anais* [...] Itajaí: Univali, 2008.

POLIDORI, M. M. *et al.* Políticas de avaliação da educação superior brasileira. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 253-278, 2011.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. *Avaliação,* Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 439-452, 2009.

POPHAM, W. J. *Educational Evaluation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1975.Disponível em: http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Popham1975.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.

REQUEÑA, A. T. *La evaluación de instituciones educativas*. El análisis de la Facultad de ciencias Políticas y sociología de la universidad de Granada. Granada: Universidad de Granada, 1995.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice*: o social e o político na Pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1994.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo*. Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B.S. Conhecimento prudente para uma vida decente. Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo, Cortez Editora, 2006.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória*: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. *In*: TYLER, R. G.; SCRIVEN, M. (ed.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 39-83.

SCRIVEN, M. *Evaluation Thesaurus*. 3a. ed. Newbury Park, Sage, 1981[1977]. Fac simile.

SINAES. *Lei 10.861 de 15 de abril de 2004*. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10861-14-abril-2004-531708-publicacaooriginal-13666-pl.html. Acesso em: 04 abr. 2020

STAKE, R. E. The Countenance of Educational Evaluation. *Teachers College Record,* v. 68, 1967.

TARAS, M. Assessment - Summative and formative - Some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies,* v. 53, n. 4, p. 466-478, 2005.

TRINDADE, H. *Universidade em perspectiva*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996.

TYLER, R. General Statement on Evaluation. *The Journal of Educational Research*, Routledge, v. 35, n. 7, p. 492-501, 1942.

TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1976.

VERHINE, R. E.; MONTEIRO DE FREITAS, A. A. S. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. *Revista Ensino Superior Unicamp,* Campinas, n. 07, p. 16-39, out 2012.

WORTHEN, B.; SANDERS, J.; FITZPATRICK, J. *Avaliação de programas. Concepções e práticas*. São Paulo: Gente, 2004.

SOBRE OS AUTORES

Denise Balarine Cavalheiro Leite

Doutora em Ciências Humanas pela UFRGS, com pós-doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Pesquisadora Nível 1A, CNPq. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Participou e coordenou programas de avaliação no Brasil e em outros países. Membro do GT de Autoavaliação Capes, Brasil. Secretária Regional de Guni Unesco para América Latina e Caribe. Desenvolve e coordena estudos e pesquisas sobre inovação, avaliação participativa e redes de pesquisa e colaboração. É autora de livros e artigos publicados em revistas nacionais e internacionais. CV: <http://lattes.cnpq.br/0827507109236372>. ID: <http://orcid.org/0000-0002-9855-572X>.

Maria Estela Dal Pai Franco

Doutora em Educação pela UFRGS e Mestre em Administração da Educação pela Temple University. Foi Coordenadora do Programa de Pós-Graduação da PUCRS, Vice-Diretora na Faced/UFRGS, membro do Comitê Assessor/Edu CNPq, e Vice-Presidente da Anpae – Região Sul. Professora Titular aposentada e colaboradora da Faced/UFRGS; Coordenadora e Fundadora do GEU Ipesq/Edu/UFRGS – Rede GEU. Pesquisadora e Fundadora da Ries, do Universitas-BR (Anped). É vinculada ao Lasa, ao Forges e foi vinculada à European Association of Higher Education (Eair) e à AIR. Organizou mais de duas dezenas de livros e possui experiência em Educação Superior. Áreas de pesquisa: tendências; Política e Administração; C&T. CV: <http://lattes.cnpq.br/1644685625625576/> ID: <https://orcid.org/0000-0003-1052-3596>.

Marilene Gabriel Dalla Corte

Doutora em Educação pela PUCRS, com pós-doutorado em Educação junto ao Cees – Centro de Estudos em Educação Superior da PUCRS. Professora Associada do Departamento de Administração Escolar, do Centro de Educação da UFSM, onde atua como Coordenadora e Docente no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional e Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Gestar/CNPq – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional e Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa ELOS/CNPq, ambos voltados para pesquisas sobre o campo das políticas públicas, processos de gestão e práticas educativas na Educação Básica e Superior. CV: <http://lattes.cnpq.br/1554366181630485>. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8272-2944>.

Marilia Morosini

Pós-doutorado na University of Texas. Pesquisadora 1A CNPq. Professora Titular na Escola de Humanidades da PUCRS. Professora Aposentada do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS. Criadora e Coordenadora do Cees – Centro de Estudos em Educação Superior da PUCRS. Coordenadora da Ries – Rede Sul Brasileira de Educação Superior. Coordenadora de projetos nacionais e internacionais sobre Educação Superior (British Council, Fulbright, Alfa/UE, CNPq, Capes, Fapergs), com foco na internacionalização da Educação Superior. Sua produção está voltada a estados de conhecimento, destacando-se: a Enciclopédia de Pedagogia Universitária, o Glossário de Pedagogia Universitária e a Enciclopédia Internacional de Educação Superior para os Países de Língua Portuguesa. CV: <http://lattes.cnpq.br/8614883884181446>. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3445-1040>.

Marlis Morosini Polidori

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (UPorto). Professora do Programa de Pós-Graduação em Reabilitação e Inclusão do Centro Universitário Metodista (IPA). Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão do Diretório de Grupos de Pesquisa/CNPq. Desenvolve pesquisas na área da Educação Superior, em especial sobre Avaliação e Inclusão. Participou da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) como assessora do Inep/MEC; é membro da Comissão de Especialistas do Enade. Avaliadora do Inep/MEC (Basis). Possui produção em análise do desenvolvimento do processo avaliativo da Educação Superior no Brasil e em Portugal. CV: <http://lattes.cnpq.br/3744672304921749>. ID: <http://orcid.org/0000-0002-7169-6581>.

Sergio Roberto Kieling Franco

Doutor em Educação pela UFRGS. Professor Titular da Faculdade de Educação na UFRGS, atuando como professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Informática na Educação. Foi membro do Conselho Nacional de Educação e Vice-Presidente da Câmara de Educação Superior. Foi Presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) do Ministério da Educação e Presidente da Associação Universidade em Rede. Foi Pró-Reitor de Graduação, Secretário de Educação a Distância, Diretor da Faculdade de Educação e Diretor do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da UFRGS. Exerceu o cargo de Diretor de Políticas de Educação a Distância da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação. CV: <http://lattes.cnpq.br/6389325869865024>. ID: <http://orcid.org/0000-0002-1221-1310>.

Solange Maria Longhi

Doutora em Educação pela UFRGS, com pós-doutorado na UFRGS e estágio no CES/Universidade de Coimbra. Foi bolsista de pós-doutorado Reuni/Capes/UFRGS. Vice-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação; membro dos Conselhos Superiores, do CEP e da CPA/UPF. Vice-líder do GP GEU/UPF; membro da Rede GEU, Ries, Anpae, Lasa. Estuda a Educação Superior e sua relação com a Educação Básica, sistemas e instituições, com foco nas políticas públicas, gestão e qualidade, ética, pedagogia universitária e perspectiva interdisciplinar. CV: <http://lattes.cnpq.br/3575134540065011>. ID: <https://orcid.org/0000-0002-9846-1280>.

ÍNDICE TEMÁTICO

VOLUME 1

A

Abordagens clássicas na gestão do conhecimento na Educação Superior **281**

Abordagens contemporâneas na gestão do conhecimento na Educação Superior **283**

Ações afirmativas **230**

Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (Gats) e Educação Superior **106**

Acordo sobre Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual relacionados ao Comércio (Trips) **107**

Acreditação Arcu-Sul **431**

Agências e programas de fomento à internacionalização da Educação Superior no Brasil **119**

Altimétricas **426**

Arquiteturas acadêmicas (ArCas) e gestão de sistemas educativo e científico **307**

Arquiteturas acadêmicas em organismos internacionais, nacionais e institucionais **309**

Arquiteturas acadêmicas no sistema educativo e científico: focos estratégicos **313**

Arquiteturas acadêmicas, base etimológica e sentidos **307**

Articulação entre Educação Básica e Educação Superior **271**

Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (Auip) **93**

Assistência estudantil **231**

Associação das Universidades de Língua Portuguesa (Aulp) **104**
Associação de Universidades – Grupo Montevidéu **122**
Associação de Universidades Amazônicas (Unamaz) **113**
Associação de Universidades Europeias (AUE) **99**
Associação de Universidades Grupo Montevidéu (AUGM) **113**
Associação Estratégica Birregional EU/AL/Caraíbas **104**
Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (Forges) **104**
Atores da internacionalização da Educação Superior **79**
Atores não governamentais ou quase organizações governamentais **90**
Atos legais e normativos **182**
Autoavaliação (AA) **450**
Autoavaliação como avaliação solidária: a contribuição da América Latina aos estudos sobre avaliação **448**
Autoavaliação da pós-graduação **448**
Autoavaliação institucional Sinaes (avaliação interna) **435**
Autonomia financeira, econômica e sustentabilidade na Educação Superior **303**
Autorização de curso **209**
Autorização de cursos de graduação **439**
Avaliação – entrada APCN **446**
Avaliação centrada nos participantes **452**
Avaliação da Educação Superior **391**
Avaliação da Educação Superior (AES): Aspectos Clássicos, Tradicionais e hegemônicos **394**
Avaliação da Educação Superior no Brasil: políticas e sistema de avaliação **433**
Avaliação da graduação – Sinaes **435**
Avaliação da pesquisa **420**
Avaliação da pós-graduação **445**
Avaliação de responsabilidade democrática **451**
Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) **446**
Avaliação docente **438**
Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) **438**
Avaliação e acreditação **430**
Avaliação e educação – A concepção de José Dias Sobrinho **408**

Avaliação e impactos. Efeito, efetividade e eficácia da avaliação. Relevância social **428**

Avaliação externa Sinaes **436**

Avaliação Institucional Clássica, Tradicional e Hegemônica **412**

Avaliação Institucional Participativa (AIP) **455**

Avaliação Institucional Participativa na escola pública – A visão de Mara Regina Lemes De Sordi **462**

Avaliação participativa – Avaliação emancipatória **454**

Avaliação participativa de redes de pesquisa e colaboração **464**

Avaliação quadrienal – permanência **447**

Avaliação referenciada – A visão de Almerindo Janela Afonso **414**

B

Banco Mundial (BM) **85**

Brics **101**

C

Censo da Educação Superior **442**

Centros Federais de Educação Tecnológica **207**

Centros Universitários **205**

Classificação das instituições de Educação Superior por categoria administrativa **200**

Classificação das instituições de Educação Superior por organização acadêmica **204**

Columbus Hub Academy **158**

Comissão Fulbright **122**

Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) **197**

Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) **442**

Comissão Própria de Avaliação (CPA) **442**

Competências interculturais **65**

Conceito Preliminar de Curso (CPC) **441**

Concepções e diretrizes institucionais na gestão da EducaçãoSuperior **259**

Concepções e interfaces que permeiam a internacionalização da Educação Superior 45
Consejo Superior Universitário Centroamericano (Csuca) 112
Conselho Britânico – British Council 94
Conselho de reitores para a integração da sub-região Centro Oeste da Sulamérica (Criscos) 114
Conselho Nacional da Educação – Câmara da Educação Superior (CNE/CES) 444
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) 120
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) 199
Conselho Nacional de Educação (CNE) 196
Conselhos e administração superior das Instituições de Educação Superior 323
Consórcio Surandino (Ceidis) 92
Contextos emergentes e internacionalização da Educação Superior 77
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) 119
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) 198
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) 445
Credenciamento de IES 436
Credenciamento e recredenciamento institucional 208
Criatividade, empreendedorismo e sustentabilidade na Educação Superior 302
Cúpula das Américas 109

D

Declaração de Buenos Aires 110
Declaração de Córdoba – III Conferência Regional de Educação Superior 110
Declarações de Educação Superior da União Europeia 106
Democratização da Educação Superior 229
Descolonização e Educação Superior 49
Descredenciamento de IES 438
Desenvolvimento institucional na Educação Superior 341
Direcionamentos políticos 215
Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) 209

E

Educação a distância **212**
Educação como direito **215**
Educação Superior como bem público **55**
Educação Superior como serviço **54**
Educação Superior e valores institucionais **262**
Enquadramentos disciplinares **402**
Epistemologia e ética na criação e socialização do conhecimento na Educação Superior **263**
Espaço Comum de Educação Superior UE, AL e Caribe (Uealc) **102**
Espaço Ibero-americano de Conhecimento **109**
Estratégia com foco na competência internacional em um mercado liberalizado – a perspectiva de organismos multilaterais **128**
Estratégia com foco na cooperação internacional **130**
Estratégia com foco na Integração Regional Solidária **131**
Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação **194**
Estratégias de avaliação da qualidade da internacionalização da Educação Superior **142**
Estratégias de avaliação da qualidade da internacionalização da Educação Superior no Norte Global **142**
Estratégias de avaliação da qualidade de internacionalização da Educação Superior do Sul Global **144**
Estratégias de institucionalização da internacionalização **127**
Estratégias de institucionalização da internacionalização – formação acadêmica **140**
Estratégias de institucionalização da internacionalização – formas **133**
Estratégias de internacionalização da Educação Superior **124**
European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) **101**
Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) **440**
Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) **444**
Expansão da Educação Superior privada **228**
Expansão da Educação Superior pública **226**
Expansão da internacionalização da Educação Superior **125**
Extensão universitária **212**

F

Faculdades **204**
Fases da RNPE **464**
Fator H **427**
Financiadora de Inovação e Pesquisa (Finep) **199**
Financiamento da Educação Superior **224**
Formação cidadã via competências interculturais **141**
Formação de professores para a Educação Básica **220**
Formação de profissionais da Educação Superior **224**
Formação para a cidadania global **140**
Formação voltada para o mercado **140**
Fórum de Cooperação América Latina-Ásia do Leste (Focalal) **107**
Fórum Latino-americano de Educação Superior (Flaes) **108**
Fórum Universitário Mercosul (Fomerco) **108**
Fronteiras binacionais e a internacionalização da Educação Superior **123**
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) **121**
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs) **120**

G

Garantia de qualidade **144**
Genealogia da gestão do conhecimento na Educação Superior: abordagens clássicas e contemporâneas **279**
Gestão da educação no Brasil: genealogia e trajetória teórica na visão de "Benno Sander" **275**
Gestão da Educação Superior **239**
Gestão da Educação Superior e movimentos acadêmicos institucionais, nacionais e internacionais **347**
Gestão da Educação Superior e novos arranjos institucionais: grupos e redes de pesquisa **355**
Gestão da missão da Educação Superior na sociedade do século XXI **260**
Gestão da sustentabilidade na Educação Superior **298**
Gestão da tecnologia na Educação Superior **289**
Gestão democrática na Educação Superior **265**

Gestão do conhecimento na Educação Superior **274**
Gestão dos processos institucionais: planejamento e desenvolvimento da Educação Superior **330**
Gestão e decisões na infraestrutura institucional física e tecnológica da Educação Superior **329**
Gestão e decisões na institucionalização da extensão na Educação Superior **328**
Gestão e decisões na institucionalização da pesquisa e produção científica na Educação Superior **327**
Gestão e decisões na institucionalização do ensino na Educação Superior **326**
Gestão e institucionalização do ensino, pesquisa e extensão **326**
Global University Network for Innovation (Guni) **89**
Globalização e Educação Superior **48**
Globalização e mudança organizacional da Educação Superior **51**
Globalização e organização da Educação Superior **52**
Globalização e sociedade do conhecimento **47**
Grupo Coimbra **101**
Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (Gcub) **121**
Grupos e núcleos de pesquisa e gestão da Educação Superior **355**

H

Habitats de inovação tecnológica na Educação Superior **295**
História. Significados e valores da avaliação **402**

I

Inclusão e reconhecimento na Educação Superior **269**
Indicadores de avaliação **422**
Indicadores de avaliação Sinaes **441**
Indicadores de desempenho de internacionalização universitária – dimensão instituição **149**
Indicadores de desempenho de internacionalização universitária – dimensão nacional **148**
Indicadores de excelência na internacionalização da Educação Superior **142**
Indicadores de internacionalização da Educação Superior **147**

Indicadores de internacionalização universitária **147**
Indicadores Iinstitucionais de internacionalização universitária: instituição **149**
Indicadores institucionais de internacionalização universitária: redes **149**
Indicadores quantitativos e qualitativos para RNPE **465**
Índice Geral de Cursos (IGC) **441**
Índices bibliométricos **427**
Instâncias de decisão institucional nas Instituições de Educação Superior **325**
Instituições de Educação Superior comunitárias **201**
Instituições de Educação Superior confessionais **203**
Instituições de Educação Superior filantrópicas **204**
Instituições de Educação Superior particulares em sentido estrito **201**
Instituições de Educação Superior periféricas **97**
Instituições de Educação Superior privadas **201**
Instituições de Educação Superior públicas **200**
Instituições de Ensino Superior internacionalizadas e ranking internacional de universidades **143**
Instituições governamentais **196**
Instituto Internacional de Educação (IIE) **95**
Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e nas Caraíbas (Iesalc) **81**
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) **198**
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) **443**
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia **206**
Instrumentos da política de Educação Superior **182**
Instrumentos de avaliação **428**
Internacionalização da avaliação **61**
Internacionalização da Educação Superior **35**
Internacionalização da Educação Superior e equidade **72**
Internacionalização da Educação Superior e estratos socioeconômicos **67**
Internacionalização da Educação Superior e interculturalidade **65**
Internacionalização da Educação Superior na América Latina **111**
Internacionalização da Educação Superior no Brasil **117**
Internacionalização da Educação Superior no Norte Global **68**
Internacionalização da Educação Superior no Sul Global **69**
Internacionalização das atividades de ensino e aprendizagem - metodologia **60**

Internacionalização do campus....139
Internacionalização do conteúdo do curso....60
Internacionalização do currículo (IoC)....59, 136
Internacionalização em casa (IaH) – At Home....62, 134
Internacionalização integral (comprehensive)....57, 138
Internacionalização on-line....62
Internacionalização transfronteiriça – Cross-border....63
Internacionalização via mobilidade acadêmica (cross-border)....133
International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)....91

J

Journal Citation Report (JCR)....427

L

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)....186
Liberdade acadêmica e autonomia institucional na Educação Superior....267

M

Medidas bibliométricas....425
Medidas de macroescala....423
Medidas de meso e microescala....425
Medidas em avaliação. Indicadores. Ranking....422
Mercado Comum do Sul (Mercosul) e Espaço Regional de Educação Superior (Eres)....114
Metavaliação....443
Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MTCI)....198
Ministério da Educação (MEC)....196
Modelos de avaliação....417
Modelos de internacionalização da Educação Superior....56
Modelos emergentes de universidades internacionais....78

Mooc – Cursos Online Massivos Abertos **157**

Movimentos acadêmicos institucionais associativos e gestão da Educação Superior – do internacional **351**

Movimentos acadêmicos institucionais e gestão da Educação Superior – do local ao nacional **347**

Movimentos associativos acadêmicos e gestão da Educação Superior **345**

N

National Academic Recognition Information Centres / European Network of Information Centres (Rede Naric/Enic) **100**

Natureza e campo científico da avaliação **394**

Níveis de organização e processos decisórios nas Instituições de Educação Superior **320**

Níveis internacional, inter-regional e regional da Educação Superior **95**

Nível internacional da Educação Superior – mecanismos de colaboração e atuação compartilhada **105**

O

Organismos internacionais / multilaterais – atores intergovernamentais **80**

Organização da Educação Superior Brasileira **194**

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) **80**

Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) **83**

Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) **88**

Organização e processos decisórios institucionais na gestão da Educação Superior **305**

Organização Mundial de Comércio (OMC) **86**

Organização Universitária Interamericana (OUI) **92**

Origens da palavra avaliação **394**

Os Ambientes Virtuais de Ensino e de Aprendizagem (Avea) **156**

P

Padrões da qualidade **419**

Participação e protagonismo **448**
Perspectiva interdisciplinar e complexidade na Educação Superior **301**
Planejamento institucional na Educação Superior **335**
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) **336**
Plano Nacional de Educação (PNE) **186**
Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) **190**
Plataforma Internacional para jovens descobrirem e desenvolverem o seu potencial (Aiesec) **107**
Política / políticas **178**
Política regional / internacional **181**
Políticas da Educação Superior **171**
Políticas de desenvolvimento da pesquisa **213**
Políticas de Educação Superior **180**
Políticas educacionais **179**
Políticas públicas **179**
Políticas públicas de internacionalização **74**
Políticas públicas de internacionalização da Educação Superior no Brasil **117**
Políticas públicas internacionais **75**
Políticas públicas nacionais **75**
Políticas públicas setoriais **76**
Políticas públicas, contextos emergentes, atores e níveis de Internacionalização da Educação Superior **73**
Políticas sociais **178**
Pós-doutorado **211**
Pós-graduação lato sensu **210**
Pós-graduação stricto sensu **211**
Preceitos constitucionais **183**
Preceitos legais **185**
Primeiros estudos sobre avaliação no Brasil **407**
Programa de Avaliação Institucional da UFRGS (Paiufrgs) **459**
Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) **456**
Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas (Paiung) **458**
Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) **226**
Projeto Pedagógico de Curso (PPC) **337**

Projeto Pedagógico Institucional (PPI) **337**
Protocolo de compromisso Sinaes **443**

Q

Quadros referenciais – Modelos e padrões de avaliação **413**
Quadros referenciais das avaliações **415**
Qualidade da Educação Superior **218**

R

Rankings **424**
Reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso **209**
Reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação **439**
Recredenciamento de IES **437**
Rede de Macrouniversidades Públicas de América Latina y el Caribe **99**
Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica **227**
Redes nacionais, regionais e internacionais e gestão da Educação Superior **358**
Referencialização e referencialidade **413**
Referências plurais e polissemia **395**
Refinando discussões sobre avaliação e Educação Superior **470**
Regime administrativo das Instituições de Educação Superior **321**
Regulação da Educação Superior **208**
Repositórios institucionais na Educação Superior **296**
Research Networks Participatory Evaluation (RNPE) **464**
Responsabilidade e compromisso social na Educação Superior **264**

S

Scielo e avaliação **428**
Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) **444**
Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) **95**
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) **435**
Sistema Nacional de Educação **216**

Sistema Qualis de avaliação **447**
Sistematização eletrônica dos serviços acadêmicos e institucionais na Educação Superior **296**
Sociedade de projetos, sociedade do conhecimento e Educação Superior **332**
Sociedade em rede e comunicação na Educação Superior **294**
Sustentabilidade e desenvolvimento na Educação Superior **299**

T

Tecnologia, inovação e processos formativos na Educação Superior **292**
Tecnologias digitais e estratégias de internacionalização da Educação Superior **155**
Transnacionalização **69**

U

União de Universidades de América Latina (Udual) **94**
União Europeia (UE) **97**
Universidade Aberta **157**
Universidade Aberta do Brasil (UAB) **222**
Universidade internacional clássica **78**
Universidade internacional cofundada **79**
Universidade internacional satélite **78**
Universidades **205**
Universidades de pesquisa global – World Class Research Universities **144**
Visão ecossistêmica – ecopedagogia e missão da Educação Superior **264**

VOLUME 2

A

A dimensão pedagógica **315**
A dimensão pessoal **314**
A dimensão profissional **315**

Abordagens da organização curricular **245**
Abordagens das pesquisas sobre a Educação Superior na região **156**
Acesso do estudante à Educação Superior **357**
Acesso institucional – Transferência **360**
Acesso institucional – Vestibular **359**
Acesso institucional do Estudante **359**
Acesso Nacional do Estudante **357**
Aluno equivalente **381**
Análise de histórico escolar **362**
Anísio Spínola Teixeira **231**
Aprendente **388**
Aprender **389**
Aprendizagem do Estudante **388**
Aprendizagem docente **320**
Aprendizagem docente colaborativa **321**
Aprendizagem docente reflexiva **322**
Assessorias pedagógicas **299**
Atividade compartilhada **301**
Autoavaliação do Estudante **399**
Autocontrole do Estudante **398**
Autorregulação do Estudante **398**
Avaliação seriada **361**

C

Categoria transversal: docência **308**
Categoria transversal: processos formativos **286**
Cognição **391**
Competência **259**
Competências **393**
Comprometimento do Estudante **397**
Compromisso do Estudante **396**
Comunidades de prática **303**
Comunidades epistêmicas **226**

Concepção de universidade **64**
Condições pessoais do Estudante **363**
Configuração do campo da Educação Superior **42**
Conhecimento compartilhado **329**
Conhecimento de Si **305**
Conhecimento específico **328**
Conhecimento pedagógico **328**
Contexto latino-americano e caribenho **53**
Contextos emergentes e Educação Superior **161**
Contextos emergentes, tensões e elementos qualitativos referentes ao professor na Educação Superior **333**
Contextualização curricular **257**
Crises da universidade na sociedade globalizada **165**
Cultura acadêmica **318**
Cultura de colaboração **317**
Cultura estudantil **400**
Cultura institucional **318**
Cultura profissional **320**
Culturas **316**
Currículo ciclado **249**
Currículo e avaliação da aprendizagem **262**
Currículo e círculo de cultura **252**
Currículo e complexidade **251**
Currículo e extensão: curricularização da extensão **252**
Currículo e práticas na Educação Superior **209**
Currículo ideal **248**
Currículo por projeto de trabalho **250**
Currículo prescrito **248**
Currículo real **249**
Currículo seriado **251**
Cursos de capacitação e qualificação profissional **302**

D

Darcy Ribeiro **234**
Desenvolvimento do currículo na Educação Superior **253**
Desenvolvimento profissional docente **311**
Desenvolvimento profissional docente da Educação Superior **306**
Diálogo intercultural **225**
Dificuldades de aprendizagem **389**
Dimensões da docência **314**
Dinâmica público/privado na Educação Superior **144**
Disparidades entre os países no acesso à educação: taxas de matrícula e faixa de renda **170**
Diversidade de atores e instituições **47**
Docentes iniciantes **296**
Dualidade do esforço do Estudante **395**

E

Economia do conhecimento e Educação Superior **175**
Educação Superior e movimento estudantil **121**
Educação Superior e positivismo no século XIX **92**
Educação Superior em contextos emergentes **160**
Educação Superior no governo Fernando Henrique Cardoso – FHC: ideário político e moldura legal **135**
Educação Superior no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) **141**
Egresso **381**
Entrevista **362**
Envolvimento do Estudante **396**
Epistemologias do Sul **222**
Epistemologias e currículo na Educação Superior **220**
Estágio de docência **293**
Estágio probatório **298**
Estágios de pós-doutoramento **302**
Estilos de aprendizagem **392**

Estratégias de estudo **394**
Estudante atleta **371**
Estudante bolsista de Iniciação Científica **373**
Estudante Bolsista Pibid **374**
Estudante com altas habilidades/superdotação **386**
Estudante com deficiência auditiva **385**
Estudante com deficiência física **384**
Estudante com deficiência intelectual **384**
Estudante com deficiência visual **386**
Estudante com matrícula trancada **377**
Estudante com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) **383**
Estudante cotista **364**
Estudante da Educação Superior **347**
Estudante de primeira geração **365**
Estudante doente **372**
Estudante e nome social **369**
Estudante em intercâmbio acadêmico **377**
Estudante em mobilidade acadêmica **376**
Estudante especial **368**
Estudante evadido **377**
Estudante gestante **372**
Estudante graduando **368**
Estudante inadimplente **378**
Estudante ingressante **367**
Estudante integral **368**
Estudante irregular **367**
Estudante jubilado **380**
Estudante laureado **381**
Estudante matriculado **366**
Estudante militar **372**
Estudante modalidade Educação a Distância (EAD) **370**
Estudante monitor **376**
Estudante não tradicional **364**
Estudante ouvinte **369**

Estudante parcial **368**
Estudante pós-graduando **382**
Estudante regular **367**
Estudante repetente **377**
Estudante residente pedagógico **374**
Estudante titulado **382**
Estudante trabalhador **370**
Estudante tradicional **364**
Estudante transferido **379**
Estudante transferido ex-officio **380**
Estudante tutor e mentor **375**
Estudante veterano **367**
Estudantes com múltiplas deficiências **387**
European Higher Education Area **182**
Evolução histórica da Educação Superior **62**
Ex-estudante **378**
Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) **357**
Expansão e diversificação institucional **139**

F

Fenômeno de vagas ociosas no setor privado **146**
Formação continuada **301**
Formação docente da Educação Superior **282**
Formação em serviço **295**
Formação entre pares **299**
Formação experiencial **296**
Formação inicial **292**
Formação permanente **304**
Fracasso acadêmico **394**

G

Globalização e Educação Superior **163**

H

Habilidades **392**
História da Educação Superior **25**
História da Educação Superior: conceito perspectivas teórico-metodológicas de análise **44**
Humanismo e universidade **84**

I

Ideia de estudos superiores na colônia brasileira **96**
Ideias históricas do modelo de universidade **74**
Inclusão do Estudante **382**
Interação acadêmica e social **399**

L

Legado da universidade e diversidade institucional na Educação Superior **104**

M

Maio de 1968 na França **126**
Manifesto de Córdoba (1918) **105**
Memória educativa **258**
Memórias resistentes na Educação Brasileira **230**
Metacognição **391**
Milton Almeida Santos **236**
Modelo alemão **77**
Modelo francês **75**
Modelo inglês **79**
Modelo latino-americano **82**
Modelo norte-americano **80**
Modelo soviético **81**
Modernidade, iluminismo e universidade **88**
Movimento estudantil **402**

N

Noção de campo no estudo da Educação Superior **43**

O

Organismos multilaterais **48**
Organização curricular na Educação Superior **239**
Origem da universidade **68**
Origem e consolidação do setor privado na Educação Superior brasileira **131**
Outras formas de seleção e acesso do Estudante **361**

P

Panorama brasileiro **54**
Percurso formativo do estudante na Educação Superior **366**
Periodização da história da universidade **66**
Perspectiva gerencialista e ambiência universitária **167**
Pesquisa-ação-formação **303**
Pluralidade de atores na Educação Superior **47**
Porte dos sistemas de Educação Superior **157**
Prática pedagógica dialógica **227**
Práticas curriculares e organização do currículo **247**
Primeiros cursos superiores no Brasil **99**
Primórdios da instituição universidade **72**
Processo de Bolonha **177**
Processo de Bolonha e o ensino brasileiro **241**
Professor da Educação Superior **273**
Professoralidade **332**
Profissão docente **330**
Profissionalidade docente **330**
Profissionalismo docente **331**
Profissionalização docente **331**
Programa Universidade para Todos (ProUni) **358**

Prova agendada **362**
Prova de habilidades específicas **363**
Prova de redação **363**
Prova eletrônica **363**

R

Racionalidade cosmopolita **224**
Redes de conhecimento **327**
Reforma Universitária de 1968: concepção e desdobramentos **128**
Reinvenção de pedagogias universitárias **257**
Representante estudantil **401**
Residências pedagógicas **297**

S

Sala de aula universitária **228**
Sistema de Seleção Unificada (Sisu) **359**
Sistemas de Educação Superior na América Latina e no Caribe **154**
Sucesso acadêmico **393**

T

Taxas de acesso à Educação Superior brasileira **151**
Temas emergentes na Educação Superior **172**
Tempo na tarefa **395**
Tendências investigativas do campo da Educação Superior **58**
Tipos de Estudante **366**
Trabalho coletivo **229**
Trajetória pessoal **323**
Trajetória profissional **323**
Trajetórias **322**
Trajetórias formativas **324**
Transtornos de aprendizagem **390**

U

Universidade de Brasília – UnB (1961) como projeto da intelectualidade brasileira **118**

Universidade de Porto Alegre – UPA (1934) / Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (1947) **114**

Universidade de São Paulo – USP (1934) **112**

Universidade na América Latina e Caribe **96**

Universidade no Brasil: surgimento tardio e experiências inovadoras **109**

Universidade, currículo e cidadania **254**

W

World-Class Universities (WCU) **185**

ediPUCRS

E-mail: edipucrs@pucrs.br
Site: editora.pucrs.br

facebook.com/edipucrs

twitter.com/edipucrs

instagram.com/edipucrs